

جامعة مؤته

عمادة الدراسات العليا

مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة مادبا

إعداد الطالب

خليل حمد الرواحنه

إشراف

الدكتور فؤاد طه طلافحه

رســـــالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليــــا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في علـــــــم النفس التربوي / قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2012

مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر ..... خليل الرواحنة 2012

الإهداء

أقدم هذا العمل خالصاً لوجه الله تعالى، ثم لمن أمرني ربي بشكرهما فـي كتابـه .. والدي رحمه الله ووالدتي رعاها الله ويسّر لها سبل الخير، وطول العمر مع حسـن العمل.

إلى أساتذتي الأفاضل الذين نهلت من معين علمهم.

إلى كل ساع وطامح نحو العلا.

وأخيراً أهدي هذه الدراسة إلى أخواني وأخوتي ووزملائي على مقاعد الدراسة.

خليل الرواحنه

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير البشرية و معلم الأمة الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر والعرفان لكل من وقف معي و ساعدني و قدم النصح لي والمشورة والمشاركة العلمية في إعداد هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان للمشرف على هذه الرسالة الدكتور فؤاد طه طلافحة على إشرافه العلمي وتوجيهاته، والشكر الموصول إلى لجنة المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة هذه الرسالة فلهم مني جزيل الشكر.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كافة الأساتذة الأفاضل الذين تكرموا بتحكيم أداة الدراسة وإخراجها بشكلها النهائي .

وأشكر جميع الإخوة الزملاء على مؤازرتهم وجهودهم ومشاركتهم التي كان لها بالغ الأثر في نفسي.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

خليل الرواحنه

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة مادبا

خليل حمد الرواحنه

جامعة مؤتة، 2012

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بكـــل مـــن قلـــق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر في مادبا، والكشف عن مقدار ما يفسره مفهوم الذات الأكاديمي في مستوى قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنســـين فـــي مفهـــوم الـــذات الأكاديمي، وقد تشكلت عينة الدراسة من (544) طالباً وطالبة من الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي تربية وتعليم مادبا وذيبان، وتحقيقاً لهدف الدراســـة تم أستخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس قلق الامتحان، وبعد التأكد من صـــدقهما وثباتهما، وبعد استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى:

1. وجود علاقة سلبية بين بعدي مفهـــوم الـــذات الأكـــاديمي(الثقـــة بالقـــدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) وقلق الامتحان.
2. وجود علاقة ايجابية بين بعدي مفهوم الـــذات الأكـــاديمي(الثقـــة بالقـــدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) والتحصيل الدراسي.
3. وجود فروق في كل من الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهـــد الأكـــاديمي تبعـــاً للنوع الاجتماعي لصالح الذكور .
4. وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للنـــوع الاجتمـــاعي، لصالح الذكور.

وقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات

Abstract

Academic self concept and its relation with the exam stress and tenth grade students performance in Madaba governorate .

Khaleel Hammad alrawahneh
Mutah university , 2012

The study aimed to identify the relation of academic self concept with examination stress and tenth grade students performance in Madaba governorate and expiring the total sum of academic self concept in examination stress and the performance of students – the study also aimed to identify the differences between two genders in academic self concept . The study sample consisted of (544) students (male and female) from tenth grade in public schools related to Deeban and Madaba schools . And to achieve the goals of the study . Academic self concept scale as well as examination stress scale were used . After using the suitable statistical analysis – the study concluded the following :

1. There is a negative relation between The two academic self concept Dimension (the confidence in Academic abilities Academic efforts) and studying performance .
2. There is a positive relation between the two Academic self concept (the confidence in Academic abilities and Academic efforts) and studying performance .
3. There are some differences in Academic abilities confidence and Academic effort to social type and for males concerns.
4. There are some differences in Academic self concept level which attributed to social type and for males concern . And study concluded the following recommendations.

الفصل الاول

خلفية الدراسه واهميتها

1.1 المقدمة

لقد أصبح الإنسان يواجه ظروفا أكثر تعقيداً بسبب التقدم السريع والتغيير الحضاري، وما يصاحب ذلك التغير من صراعات وضغوط على جميع أفراد المجتمع، مما جعل المعلمون وأولياء الأمور وإدارات المدارس يهتمون بذلك.

ولقد دلت الأبحاث أن احد العوامل الرئيسية للصراعات والضغوط عند الأفراد هو فقدان مستوى الذات أو تدنيه، ولقد وجد جيليمور(Gilmore1974) أن هنالك علاقة قوية بين التقدير العالي للذات والأنتاجيه العالية، سواء كانت من النواحي الاكاديمية أو الإبداعية أو القيادية، وبالمقابل تبين أن تدني تقدير الذات سمة من سمات ضعيفي التحصيل والإبداع المنقادين لسواهم من الأشخاص، ويقصد بتقدير الذات مدى تقدير الأنسان لذاته وثقته بنفسه وبهويته الذاتية وبأهدافه، ومدى توافره يميز بوضوح الطلاب ذوي الإنتاجية العالية في مختلف المجالات عن الطلاب ذوي الإنتاجية المتدنية، كثيري التغيب، الخائفين، القلقين، المترددين، الأنطوائيين(ابو رياش واخرون،2006).

ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، التي تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجد، يميل إلى العمل بهذه الفكرة، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة، وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلكها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك بها ذاته فالعلاقة هي تبادل وتفاعل (حسين ، 1985) .

وقد حدد سميث(Smeth) أن السمات التي تميّز الأشخاص الذين يتسمون بتقدير عال للذات بأنهم يظهرون درجة عالية من التقبل لذواتهم وللآخرين، وهم يدركون بالتحديد مهاراتهم ونقاط القوة لديهم، كما يدركون نقاط القوة لدى الآخرين، ويشعرون بالأمن مع من حولهم وفي علاقاتهم الاجتماعية كما أنهم يشعرون بالأنتماء للآخرين، وعندما يواجهون تحديات أو مشاكل معينة، فأنهم يستجيبون بثقة،

ويحققون درجة عالية من النجاح، كما يفخرون بأنفسهم ويتحملون مسؤولية أعمالهم، والأهم من هذا كله أن لديهم أهدافا ودوافع تحركهم نحـــو مـــا يريـــدون أنجـــازه، ويستخدمون بفعالية كل المصادر المتاحة لهم لتحقيق أهدافهم.

وفي المقابل فإن الأشخاص الذين يتسمون بتدني تقدير الذات يسعون دائما إلى حفظ ماء الوجه، ويخافون من الإقدام على أية مخاطرة خشية الفشـــل، و يشـــغلون أنفسهم بما يفكر به الآخرون عنهم وعن أعمالهم ايضاً، ويعجزون دائما عن أنجـــاز المسؤوليات الملقاة على عاتقهم(أبورياش وآخرون ،2006).

كما يعتبر القلق من العوامل الرئسية الموثرة في الشخصية، فقد إهتم العلمـــاء بدراسة تاثيره على جوانب مختلفة من نشاط الإنسان، وكانت بعض هذه الدراســـات موجهة حول نمط القلق الذي يؤثر في التحصيل الدراسي في المدارس والجامعـــات، وذلك لأن الحياة العلمية جانب من جوانب حياة الإنسان وعليه يتوقف مستقبله.

وقد إهتم علماء النفس والباحثون منذ أوائل الخمسينات من القـــرن الماضـــي بدراسة قلق الامتحانات وتصميم مقياس له، وجاء هذا الإهتمام انطلاقا مـــن أهميـــة موقف الإمتحان، الذي يتعرض له معظم الأفراد في الحياة بشكل عام، والطلبة بشكل خاص، وإدراك الإفراد لموقف الامتحان على أنه ذو هدف تقيمي، ولأن حياة الأفراد تتأثر بمواقف التقويم المختلفة، والإنجاز في الامتحانات فيشعر هؤلاء الأفراد بأهمية أن يحسنوا الأداء في هذه المواقف، ويرى سارسون(Sarasan) أن قلق الامتحـــان يتأثر بالمواقف الأسرية في السنوات المبكرة من حياة الفرد (تركي ،1981).

كما أن قلق الامتحان الذي يعاني منه الطلبة، ويشتكي منـــه أوليـــاء الأمـــور والمعلمون، يمكن أن يكون له أثر في مشكلات سلوكية، فالأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الإمتحان، يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية، حيث يكـــون هؤلاء الأفراد في الغالب متوترين خائفين، وفي حالة إثارة انفعالية، فقد أكـــد علـــى ذلك كل من ليبرت وموريس (liebert&morris) والمشار إلـــيهم فـــي (الطيـــب، 1988).

ويعد التحصيل الدراسي من أهم الموضوعات التربوية التي شغلت كثيراً مـــن الباحثين والمربين، لذا فقد اختلفت الرؤى في مفهـــوم التحصـــيل الدراســـي نظـــراً

لارتباطه بكثير من المتغيرات بعضها متغيرات معرفية وبعضها انفعالية ودافعية، ولأهميتها في نجاح الطالب ومتابعة مسيرته التعليمية، وتحقيق توافقه النفسي في البيت والمدرسة(ارتاجي،1993).

2.1 مشكلة الدراسة

يعاني الكثير من الطلبة وخاصة في المرحلة الأساسية العليا من الإضطرابات في مختلف النواحي العاطفية والنفسية، وفي الصف العاشر يمر الطلبة بمرحلة المراهقة، كما لمرحلة المراهقة خصائصها الفريدة والمميزة عن مراحل النمو الأخرى. ولعل أهميتها نابعة من كون النمو في هذة المرحلة سريعاً، وقد يرافق هذا النمو النضج الجنسي أو يسبقه مما يزيد في الوهم الاجتماعي لدى المراهق، ويؤثر ذلك في نمو الشخصية بشكل عام، وفي مفهوم الذات بشكل خاص، كما ويتعدل مفهوم الذات لدى المرهق نتيجة للنضج الجسمي والفيزيولوجي الذي يحصل في مرحلة المراهقة، ولاسيما أن تقبل المراهق لبنيته الجديدة يعتمد على تقييم الآخرين ومعاييرهم، ويتحدد في ضوء الشروط الاجتماعية ونمط العلاقات مع الآخرين، ولذلك فإن استجابة المراهقين لهذا النمو تختلف من مجتمع لآخر، ومن فرد لآخر، فالبعض تنتابه الحيرة والقلق، والبعض يستقبل هذه التغيرات بالفخر والإعجاب، وفي الحالتين هنالك تعديل في السلوك الاجتماعي والاتجاهات نحو الذات والآخرين. و كما أن تحصيلهم الدراسي له أهمية بحيث يتحدد من خلاله الفرع الذي سيدخلون إليه ويجعلهم على مفترق طرق الاختيار، ونتيجة لذلك قد تؤثر هذه الإضطرابات على التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلبة وقد يكون ذلك عائدا لجملة من العوامل منها نظرة الفرد لما يمتلكه من قدرات واستعدادات أكاديمية، وأيضا لمستوى تقديره لذاته الأكاديمية.

كما أن قلق الامتحان الذي يعاني منه الطلبة ويشتكي منه أولياء الأمور والمعلمون له أثر على الأداء والإدراك العقلي للطلاب الذين يعانون من هذا القلق، ستحاول هذه الدراسة البحث في العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما نسبة ما يفسره بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) منفصلة ومجتمعة من قلق الامتحان لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مادبا؟
2. مانسبة ما يفسره بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) منفصلة ومجتمعة من التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مادبا؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي الكلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

3.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال تناولها متغيرات نفسية وأكاديمية مهمة في حياة الطلبة، وخصوصاً في هذه المرحلة الدراسية والعمرية التي يمر بها الطالب، وذلك لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع – في حدود علم الباحث - وعليه يمكن أن تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين والدارسين لأجراء المزيد من الدراسات التي تؤدي إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة من خلال خفض مستوى قلق الامتحان لديهم، وقد تساعد هذه الدراسة في وضع برامج ارشادية تساهم برفع مستوى مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف العاشر مما يدفعهم إلى خوض الامتحانات دون خوف وقلق وتوتر، كما يعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الطلاب وهي ليست مصدر قلق الطلاب فحسب ولكن للأسرة ككل.

4.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة مادبا، والكشف عن مقدار ما يفسره مفهوم الذات الأكاديمي في الاختلاف في مستوى قلق الامتحان

والتحصيل لدى الطلبة، كما تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات الأكاديمي.

5.1 التعريفات المفاهميه الإجرائية

مفهوم الذات الاكاديمي :

هو تقدير الفرد لنفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الوجبات الآكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون نفس الوجبات والمهام الاكاديمية(Shavelson&bolus,1982).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

قلق الامتحان:

هوالشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينه لا علاقة لها بالامتحان، وتتضح سمات القلق النفسية بمظاهر التردد والنرفزه والشعور بالاختناق والانزعاج والغضب وسهولة الإثارة والحذر واليقظة، ويبدو في مظاهر فسيولوجية مثل: الدوار والدوخة وتكرار التبول وخفقان القلب والأرق والألم في المعدة والرعشة والارتجاف وتصبب العرق والغثيان (sarasan &sarasan,1984).

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الامتحان المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

التحصيل :

هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعه ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معا(الحنفي،1975).

ويعرف إجرائيا بمعدل الطالب في مواد الفصل الدراسي الأول.

6.1 حدود الدراسة

1- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي من الجنسين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة مادبا للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011.

2- تتحدد الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات المقاييس المستخدمه لأغراض هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2الإطار النظري

مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات من أهم عناصر الشخصية، وهو مكون نفسي هام في فهم أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجالين الاجتماعي والأكـاديمي، كمـا يعتبـر مركزا للتكيف السيكولوجي والأداء الجيد للدور الاجتماعي (داود وحمدي ،1997).

وتشير معظم النظريات النفسية إلى أهمية مفهوم الذات في دراسة الكفايـات المدركة والتوافق النفسي، وتشير كلمة ذات في علم النفس إلى معنيين، الأول: الذات كموضوع، ويعني اتجاهات الفرد ومشاعره ومدركاته وتقيمه لنفسه، أما الثاني: فهو الذات العلمية وتتكون من مجموعه من العناصر، كالتفكير والتذكر والإدراك، وهنـا تبدو الذات جانبا من الشخصية يقوم بأفعال مختلفة (زهران، 1982).

ولقد أثبتت البحوث والدراسات التجريبية أن مفهوم الذات له دور كبير في توجيه السلوك، فالأفراد الذين لديهم ثقة في فهم ذواتهم ومدركاتهم يعتقدون أن باستطاعتهم بذل الجهد بقدر معقول، وتؤدي اتجاهاتهم المقبولة نحو أنفسهم إلـى قبـول أرائهـم والثقة والاعتزاز بردود أفعالهم واستنتاجاتهم، كما أن فهم الفرد لذاته يدفعه لتعبيـر بشجاعة عن أفكاره، وعن استقلاله الاجتماعي، والابتكـار، وأداء الأفعـال القويـة والجرئيه(رمضان،1998).

ويتشكل مفهوم الذات عند الفرد منذ الطفولة عبر مراحل نموه المختلفة في ضوء محددات معينة، يكتسب الفرد خلالها بالتدرج فكرته عن نفسه، أمـا الأفكـار التـي يكونها الفرد عن نفسه فهي نتاج التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب الثواب والعقاب، والوضع الاقتصادي والاجتماعي(الفيصل،1992).

ويشير (زهران، 1982) أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافاعية وتكامـل وتنظـيم وبلورة عالم الخبرات والمتغيرات التي يوجد الفرد في وسطها،ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك، وينمو مفهوم الذات كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا الى جنب مـع الـدوافع الداخلية لتاكيد الذات،وبالرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكـن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة .

خصائص مفهوم الذات

يشير شافلسون وبولوس (Shavelson & Boluse ,1982) إلى أن مفهوم الذات يتحدد بسبع سمات يمكن أن يوصف بها الفرد وهي :

1- التنظيم (Organized) : إن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته، فيقوم الفرد بإعادة صياغتها وتصنيفها، ونظم التصنيف التي يتبناها الفرد هي إلى حد ما انعكاس لثقافته الخاصة، فخبرة الطفل مثلا يمكن أن تدور حول عائلته واصدقائه ومدرسته، وهذا يفسر التصنيفات التي يعتمدها الأطفال لدى وصفهم لذواتهم، فالتصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى .

2- تعدد الجوانب (Multifacted) : أشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والجاذبية الجسميه والقدرة،وهذا يعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه الاخرون.

3- الهرمية(Hierarchical) تشكل جوانب مفهوم الذات هرما، قاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة، وقمته مفهوم الذات، وتقسم قمة الهرم إلى مكونين إثنين هما: مفهوم الذات الاكاديمي، حيث ينقسم إلى مجالات وفق المواد العلمية المختلفة، ومفهوم الذات غير الاكاديمي وينقسم إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية للذات، والتي تنقسم إلى جوانب أكثر تحديداً كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي.

4- الثبات (Stable) : يتصف مفهوم الذات العام بالثبات النسبي، فكما كان الاتجاه في هرم مفهوم الذات نحو القاعدة، اعتمد هذا المفهوم بشكل أكثر على المواقف المحددة، ويصبح بالتالي أقل ثباتا، ويتنوع مفهوم الذات في قاعدة الهرم بشكل كبير بتنوع المواقف .

5- التطور (Developmental) : يتصف مفهوم الذات بأنه نمائي، فالأطفال في بداية حياتهم لا يميزون أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم، وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما

الطفل زادت خبراته ومفاهيمه ويصبح قادرا على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطار مفاهيمي واحد .

6- الوصف والتقيم(Evaluation & Descriptive): يتسم مفهوم الذات بأنه ذو طبيعة تقييمية ووصفية، حيث أن الفرد يطور وصفا لذاته في موقف معين ،مثل عندما يصف الفرد نفسه أنه سعيد، ويكون الفرد كذلك تقيمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقيمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع (المثالية)، أو يمكنه أن يحدد تقيماته، بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقيمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية البعد التقيمي ودرجاته باختلاف الأفراد والمواقف أيضا.

7- التميز (Differentiable): يتصف مفهوم الذات أنه يتمايز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية يفترض أنه يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية، وكذلك يفترض أن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الرياضيات مرتبط بتحصيل الفرد في الرياضيات أكثر من ارتباطه بالتحصيل اللغوي مثلا.

مفهوم الذات الأكاديمي (Academic Self Concept)

تظهر العديد من الدراسات التي أجريت حول مفهوم الذات الأكاديمي وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي،فقد أشارت دراسات كل من(Heymam,1990;Shavelson & Bolus,1982) إلى أن هناك علاقة تبادلية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن أن يكون مفهوم الذات الاكاديمي متنبئا بالإنجاز المستقبلي للطالب، حيث يوفر مفهوم الطالب عن ذاته وقدراته الأكاديمية أساسا لدافعيته نحو تنفيذ المهام المختلفة كالتفكير والتذكر وغيرها من المهام المعرفية والسلوكية. ويشير (الزيات، 1998) إلى أن استمرار خبرات الفشل لدى التلاميذ تجعلهم أقل قبولا من قبل مدرسيهم وزملائهم، حيث

يؤدي الفشل المتكرر في إنجاز المهام الأكاديمية الموكلة إلى الطالب فـــي المدرســـة إلى تطور إتجاهات سلبية نحو ذاته وشعور متزايد بالإحباط.

ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه وصـــف لتقيـــيم وادراكـــات الفـــرد لقدراتـــه الأكاديميه، ويشتمل ذلك على المعتقدات العامة حول احترام الذات، والتـــي تـــرتبط بإدراكات الفرد حول كفاءاته وقدراته الأكاديمية (McMoach & Siegle,2002). كما يعرف بأنه تقدير الفرد لنفسه من حيث قدرته على التحصـــيل وأداء الواجبـــات الاكاديميه بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات والمهام الاكاديميـــه نفســـها (Shavelson & bolus,1982) .

يتميز مفهوم الذات الأكاديمي بشكل واضح عن مفهوم الذات،حيث أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بشكل أكبر مع التحصيل الأكاديمي، وبغيره من الســـلوكيات الاكاديمية من مفهوم الذات(Marsh,1990) .

ويشير (الخطيب وعيد والنتشة، 2003) بأن مفهوم الذات الأكاديمي هـــو الشـــعور الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته علـــى التحصـــيل، وأداء الواجبـــات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يقومون بنفس المهام والواجبـــات. كمايشـــير (يعقوب، 1982) لمفهوم الذات بأنه مفهوم نفسي افتراضي لة فائدة في عملية تفسير السلوك الانساني، وأشار أيضاً إلى أن مفهوم الذات العام يقسم إلى مفهـــوم الـــذات الأكاديمي ومفهوم الـــذات غيـــر الاكـــاديمي. كمـــا أشـــار (الهنـــداوي والزغـــول والبكور،2001) بأن مفهوم الذات الأكاديمي هو مفهوم الفرد عن ذاته في المجالات الاكاديمية بناء على مقارنة الفرد بما لديه من قدرات، وإمكانيات مادية، وإمكانيـــات زملائه الاكاديمية في الصف، حيث تـــتم هـــذه المقارنـــات فـــي إطـــار تفاعلاتـــه الاجتماعية، وما يرتبط بمجالات الإنجاز والتحصيل.

ويضيف ماكموج وسيقل (McMoach & Siegle,2002) أن مفهـــوم الـــذات الأكاديمي له مستويات :المستوى الأول مفهوم الذات الأكاديمي العـــام، والمســـتوى الثاني مفهوم الذات الأكاديمي المحدد كالعلوم أو الرياضيات، ولكونه بنـــاء متعـــدد الأبعاد فهو يتضمن مقارنه خارجية، وأخرى داخلية، حيث يقصد بالخارجية مقارنـــة أداء الطالب بغيره من الطلاب، والداخلية مقارنة أداء الطالب في أحـــد المجـــالات

بأدائه في المجالات الأخرى، ومن هنا فإن مفهوم الذات الأكاديمي قد يرتبط بموضوع دراسي معين مثل الرياضيات أكثر من ارتباطه بموضوع آخر كون الطفل يعاني من صعوبة في ذلك المجال أكثر من غيره. ويرى العديد من الباحثين (Shavelson& Bolus, 1982; Zeleke, 2004) أنه يمكن التحكم في مفهوم الذات الأكاديمي من خلال إحداث تحسين على مستوى تحصيل الطلاب الذين يتسمون بمفهوم ذات أكاديمي منخفض، فأنه إذا تم توجيه التدخلات إلى تحسين القدرات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض، فإن هذا له دور في رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وهنالك مجموعة من المبادئ التي من خلالها يمكن بناء مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال الذين يعانون من تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، ويشير ليرنير(lerner,2003) إلى المبادئ التالية:

1- العلاقة بين المعلم والطالب: إن يتقبل المعلم الطالب كإنسان يستحق الاحترام رغم إخفاقه في التعلم، يعد الخطوة الأولى في التأثير في مفهوم الذات عند الطالب .

2- المشاركة في تحمل المسؤولية: عندما يعطي المعلم فرصة للطالب لمناقشة مشاكله،وتحليلها، والتعرف على الحلول المناسبة لها، إنما ينقله المعلم من مرحلة الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية التي تعد مهمة في بناء مفهوم الذات الايجابي.

3- بناء وتنظيم التعليم: من العوامل التي تسهم في نجاح تعلم الطلبة هو تنظيم اليوم الدراسي، وتشكيل روتين يومي يساعده على انجاز المهام الموكلة إليه، فهذا الوضع يسهم في بناء و رفع مفهوم الذات لديه.

4- النجاح: إن توفير مواقف تعليمية تساعد الطالب على إتمام المهام الموكلة إليه بنجاح تعمل على رفع مستوى مفهوم الذات لديه.

ولقد عمل روجرز(Roqers) على تفسير مفهوم الذات، حيث أشار إلى أن لكل فرد حقيقته التي توصل إليها من خبراته الذاتيه. لذا فإن لكل فرد ذات مستقلة عن الآخرين اذ لا يستطيع أي فرد أن يستوعب الإطار المرجعي الداخلي لفرد أخر.

ويرى أنه نتيجه لتفاعل الفرد مع البيئه فان جزءا من المجـال الإدراكـي يصـبح متميزا في الذات، وهذا ما يطلق عليه الذات المدركة التي تكـون مفهـوم الـذات وتؤثر في الإدراك وفي السلوك وتكون قابلة للنضج والتعلم (خير الله ، 1981).

ويرى روجرز أن مفهوم التوافق وعدم التوافق للفرد يعتمد على مقدار التنافس أو التنافر بين مفهوم الذات لديه والخبرات التي يمر بها، فكلما كانت الخبرات التـي يواجها الفرد من المواقف اليومية تتفق مع مفهوم الذات لديه كلما كان التوافق أفضل ويحقق مزيدا من الاستقرار. في حين أن التناقض بين مفهـوم الـذات والخبـرات الواقعية تجعل الفرد عرضة للتوتر وسوء التوافق (توق والطحان، 1986) .

قلق الامتحان

يعد القلق ظاهرة قديمة حديثة صاحبت الإنسان منـذ مولـده الأول، وأن هـذا العصر الذي نعيشه، بما يصاحبه من تغيرات وضغوط، جعلت الإنسان يشعر بـأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبا من القلق يمكن أن يكون إيجابيا عندما يسهم في خلق دافعية للعمل، وتجنب التهديد بـالخطر، أمـا الجانـب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس، على أن القلق هو المحـور والمحـرك الأساسـي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضاً يسهم في الإنجازات الإيجابية فـي الحيـاة، ويوصف العصر الحديث بصفة عامة، بأنه عصر القلق والتوتر النفسـي الفـردي والجماعي، لما يبدو على الإنسان في هذا العصر من مظاهر سلوكية تنمو عن ذلك.

وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسـة العلاقـة بـين القلـق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب عن بعض طلبة ينجزون أقل مـن مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط كمواقف الامتحانـات، وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة، حيث نجد الطلبة في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتـوتر والضـيق (عثمان،2001) .

يواجه الطلبة ضغوطاً نفسيه في الدراسة، بدورها تؤدي إلى توتر نفسي وإلى سوء التوافق، وينتج عن تلك الضغوط قلق الامتحان، ومن تلك العوامل التي تؤدي إلى الضغوط النفسية عند الطلبة المناهج الدراسية غير المرنة، والتي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وبالتالي يكون المنهاج عبئا على الطلبة، أيضا فأن لدى بعض الطلبة ارتباط بين القلق بالمدرسة أو بموقف خاص في الصف مثلا صعوبة المادة الدراسية، فالطالب الذي يفشل في موقف تعليمي قد يواجه العقاب، بالتالي فإن الطالب الذي يواجه صعوبة في مادة دراسية إذا واجه العقاب فإنه سيواجه قلق، ويسمى القلق التحصيلي الناتج عن الصراع بين كراهية مادة دراسيه ورغبته في تحصيلها، وربما تكون هناك أسباب أخرى يكتشفها المعلم ولا تتعلق في المدرسة أو في الدراسة وتؤدي إلى قلق الامتحان (صبره وشريت،2004). فالطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة يدركون المواقف التقويمية على أنها مهددة لذواتهم، ولذلك تتأثر وظائفهم العقلية بصفة مؤقتة تأثراً كبيراً يجعلهم ينسون مؤقتاً المعلومات التي يعرفونها، وقد يتلعثمون عندما تواجهم امتحانات شفوية، فيصبحون غير قادرين على نقل أفكارهم للغير، كما لو كانت عقولهم خالية من المعلومات، وعند انتهائهم من هذه المواقف وعودة اتزانهم النفسي، قد يتذكرون كثيراً من تلك المعلومات بكل سهولة، وهذا يشير إلى أن مواقف الامتحانات من المواقف الضاغطة التي تجعل البعض يشعر إزاءها بتهديدات الذات. (الداهري، 1999).

ولقلق الامتحان أهمية خاصة وذلك كونه ظاهرة ترتبط بتحديد مصير الطالب وبمستقبله الدراسي والعلمي ومكانته في المجتمع، لذلك فإنها تعد مشكلة حقيقية لطلبة وأسرهم ومجتمعهم، وهذا الذي دفع العلماء للأهتمام بدراسة قلق الامتحان في كثير من الدول المختلفة(زهران ، 2000). ويعد قلق الامتحان شكلاً من أشكال المخاوف المرضية، وهو عامل معيق للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية (أبو صايمه ، 1995).

وهناك الكثير من الدراسات أشارت إلى أثر القلق السلبي على التحصيل كدراسة (ابو غزالة، 1978) والتي تناولت معالجة قلق الامتحان باستخدام أسلوب تقليل الحساسية التدريجي أو الاسترخاء العضلي.

ويرى الريحاني(1985) أن القلق حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفــرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتــذكر و التي تعد من متطلبات النجاح في الامتحان، وبذلك فإنها تؤثر في تحصيل الطالــب تأثيرا سلبياً، وعند مواجهة موقف الامتحان يشعر هذا الفرد بالخوف الشــديد الــذي يرافقه بعض المظاهر مثل الصداع والإســهال والنســيان والتبــول وجميــع هــذه الأعراض هي دلائل على عملية التكيف السلبية .

وعرف جــوردي وســبيلرجر(Gaudary & Spielberger,1971) قلــق الامتحان بأنه حالة انفعالية عابرة لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية،حيث يســيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من الخوف المرتقب مع توتر، وارتفاع نشــاط الجهاز العصبي اللاإرادي. وكما يعرفه (القرعان، 1992) بأنه اضطراب يعــاني منه الطلبة ويؤثر في الصحة النفسية له، وينشأ عن تخوفه من الفشل أو عدم حصوله على نتيجة مرضية خلال فترة الامتحان، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على تركيــز الطالب في الامتحان، مما يؤدي إلى عرقلة العمليات العقلية كالانتبــاه والمحاكمــة العقلية والتذكر.

ويشير (الداهري، 2005) إلى أن قلق الامتحان من أهم وأعقــد المشــكلات النفسية التي تواجه الطلبة والأسرة بأكملها، وذلك لأن القلق يعد معوقــا للتحصــيل الدراسي بين الطلبة في مختلف المستويات، الدراسية، فلا يكــاد يخلــو بيــت مــن مواجهة هذه المشكلة وما تسببه من توتر وعصبية لجميع أفراد الأسرة.

ويرى (أبو صبحه، 1974) أن قلق الامتحان ليس منعزلا عن سيرة الفرد الذاتيــة، فقد يكون موقف الامتحان شبيه بمواقف أخرى قد مر بها الفرد، سواء أكانــت فــي البيت أم في حياته غير المدرسية. ويثير موقف الامتحــان أو أي موقــف يتضــمن تقييماً للفرد مشاعر وأحاسيس فردية. وهذه الأحاسيس تختلف من فرد لآخر فتكــون لدى بعض الأفراد إيجابية وتكون لدى بعضهم الآخر سلبية. وتكون لهذه الأحاسيس والمشاعر عادة أعراض فسيولوجية وأخرى نفسية .

وتعد ظاهرة قلق الامتحان من أكثر الظواهر انتشاراً بين الطلبــة بشــكل واضــح، ويعرف قلق الامتحان بشكل عام : بأنه عبارة عن مشاعر غيــر مريحــة أو حالــة

انفعاليــة لهــا آثارهــا الســلوكية والفســيولوجية علــى الفــرد تنتابــه خــلال الامتحان(Duesk,1980).

كما عرفه (الداهري، 1999) بأنه سمة شخصيه في موقف محدد ويتكون مــن الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه إهتمام معرفي يتمثل في الخــوف مــن الفشل، وأما الانفعالية فهي ردود أفعال الجهاز العصبي، ويمثل هذان المكونان أبرز عناصر قلق الامتحان.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف قلق الامتحان بأنه حالة نفســية تحــدث للطلبة عندما يشعرون بخطر يهــددهم ويــؤدي إلــى ارتبــاك وتــوتر انفعــالي، واضطرابات فيسولوجية مختلفة.

ويشير الداهري (2005). أن لقلق الامحتان ثلاثة مظاهر أساسية هي:

1. المظهر الجسمي : ويظهر في ردود أفعال الفرد الفسيولوجية مثــل: ضــيق التنفس، و ارتفاع ضغط الدم، وشد العضلات، وعسر الهضم، وعدم القــدرة على الوقوف أو الكلام ،وجفاف الحلق، والصداع، وألم الرأس .
2. المظهر السلوكي: ويظهر في سلوكيات الفرد مثل: تجنب المواقــف المثيــرة للقلق، كالانسحاب من الحديث مع الآخرين، أو الحوار مع عدد كبيــر مــن الأفراد، وقد تظهر على الفرد أشكال من العدوان أو الحركة الزائدة، وفقدان الشهية لتناول الطعام والشراب، والعصبية، والإدمان على تنــاول الكحــول والمخدرات.
3. المظهر المعرفي: ويظهر على شكل تذبذب بين التفكيــر العميــق والتفكيــر السطحي، وتباين الأفكار من قلق خفيف إلى قلق شديد، ويصاب الفرد أحياناً بالنسيان وعدم التركيز والوهم أو الخوف من فقدان السيطرة على الوظــائف الجسمية أو العقلية .

أسباب قلق الامتحان

يشير كل من (العيسوي ، 1989) و(زهران، 2000) بأن هناك العديد من الأسباب التي تثير القلق عند الطلبة مع قرب مواعيد الامتحانات أهمها:

1- نقص في التحضير.

2- التركيز على الامتحان قبل ليلة واحدة أو في نفس الليلة.

3- كمية المعلومات التي على الطالب أن يتعلمها.

4- التفكير الخاطئ أحيانا.كالتركيز على الماضي،وعلى الزملاء الآخرين وكيف يعملون.

5- وصول الطالب متأخرا عن مكان الامتحان أو عدم معرفته للقاعة التي سيجري فيها الامتحان.

6- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب،وتكرار مرات الفشل .

7- التمركز حول الذات،ونقص الثقة بالنفس.

8- صعوبة الامتحانات .

9- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

10-الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.

كما ويعد القلق من وجهة نظر فرويد حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له الضيق والألم والإزعاج، ويتصف الشخص القلق بأنه يبدو مضطرباً ومتوتر الأعصاب، ويتوقع الشر، ومتشائماً فضلاً عن أنه يفقد الثقة بنفسه ويفقد القدرة على التركيز، وقد إهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق، وحاول أن يعرف سبب حدوثه عند الفرد، ويرى أن هناك نوعين من القلق :

1- القلق الموضوعي (Objective Anxiety) :

ويعرفه فرويد بأنه رد فعل لخطر خارجي معروف مثل: الخوف من قرب امتحان آخر العام، وأطلق فرويد على القلق الموضوعي هذه المسميات مثل القلق الواقعي (Real Anxiety) ، القلق الحقيقي (True Anxiety) القلق السوي (Normal Anxiety) .

وهذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف، وبين فرويد في نظريته أن القلق والخوف ما هما إلا ردود أفعال لموقف معين، فالخوف يكون استجابة لخطر خارجي معروف والقلق هو استجابة لخطر داخلي معروف.

2- القلق العصابي (Neurotic Anxiety):

عرف فرويد هذا النوع من القلق على أنه خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الفرد أن يشعر به أو يعرف سببه، فهو رد فعل لخطر داخلي، ومصدر القلق العصابي يكمن داخل الشخص في الجانب الذي يطلق عليه (الهو)، فيخاف الفرد من أن تسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن التحكم بها، وقد تدفعه إلى أن يقوم بعمل قد يعود عليه بالأذى، ويميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق العصابي وهي(عثمان ، 2001).

أ- القلق الهائم الطليق: وهو قلق يتعلق بأفكار عامة غير محددة، والأشخاص الذين يعانون من هذا النوع من القلق يتوقعون دائماً أن هناك أمراً ما سيء سوف يحدث.

ب- قلق المخاوف المرضية: عبارة عن مخاوف تبدو غير معقولة ولا يستطيع المريض أن يفسر معناها، هذا النوع من القلق يتعلق بشيء خارجي معين، فهو ليس خوفاً معقولاً فلا يوجد ما يبرره، وهو ليس خوفاً شائعاً بين جميع الناس.

ج- قلق الهستيريا: يرى فرويد أن هذا النوع من القلق يبدو واضحاً في بعض الأحيان، وغير واضح في أحيان أخرى، ويرى أن أعراض الهستيريا مثل الرعشة والإغماء وصعوبة التنفس وهي أعراض تدل على وجود القلق، وبذلك يزول الشعور بالقلق أو يصبح القلق غير واضح، وأعراض القلق الهستيري نفسية وتكون بدنية.

كما ويرى السلوكيون أن القلق يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل حافزاً، ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق، وبالتالي فإن العقاب يؤدي إلى كشف السلوك غير مرغوب فيه، وبذلك يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك، واعتبر أصحاب هذه النظرية القلق على أنه سلوك متعلم، فهو يمثل استجابة خوف تم اكتسابها واستثارتها بواسطة مثيرات معينة مخيفة، وتعزز ارتباط هذه الاستجابات بمثيرات مخيفة في الواقع، مما أكسبها بالتالي القوة المخيفة (الليل، 1997) .

التحصيل

يعد التحصيل من أكثر المفاهيم النفسية والتربوية تركيباُ وتعقيداُ نظرا لاشتراك العديد من العوامل والتعليمات المدرسية والمحلية والاجتماعية في انتاجه، كما أنـــه يمارس دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع، لا يوازيه فـــي ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان نفسه المنـــتج للتحصـــيل، والتحصـــيل كسلوك أو إنتاج محسوس هو مؤشر نجاح أو فشل الفرد في المهام التي يقـــوم بهـــا (حمدان،2002).

ويعد التحصيل الدراسي هو المعرفة والمهارات المكتسبة في المادة التعليميـــة، وتقدر أحيانا بعلامات الامتحانات الصفية، كما يشير إلى المعدل السنوي لعلامـــات الطالب في جميع المواد الدراسيه. والتحصيل الدراسي يحتل مكانـــة بـــارزة فـــي المجتمع نظراً لأهميته في حياة الأفراد في تقرير مصائرهم ومســـتقبلهم الـــوظيفي، فالتحصيل الدراسي هو تحصيل إدراكي يقاس بمدى ما تحقق من أهداف التعليم في موضوع أو مساق سبق للمتعلم دراسته(عريفج ومصلح ، 1987) .

ونظراً لأهمية دور التحصيل فقد إهتم كثير من الباحثين برصد العوامـــل التـــي تؤثر فيه، كضعف القدرات الخاصة، كالقدرة اللغوية أو العددية، أو القـــدرة علـــى التذكر، وهي تؤثر في مستوى التحصيل (القوصي ، 1973).

كما تترك العوامل المحيطة بالطالب، كالعوامل الأسرية والاجتماعية، والمستوى الثقافي والاقتصادي والنواحي المتعلقة بالمدرسة والجو الدراسي أثراً بـــارزاً فـــي التحصيل. ويعد التحصيل الدراسي عاملاً هاماً في حيـــاة الطلبـــة الدراســـية علـــى اختلاف مراحلها، باعتباره الوسيلة الأساسية، إن لم تكن الوحيدة التي يعتمد عليهـــا في مجال تقويم الطلبة وترفيعهم من صف لآخر،وتحديد نوع الدراسة التي سيتابعون فيها فيما بعد(Weiman, 1985;Smith,1974).

والتربوين هم الذين يولون التحصيل الدراسي إهتماماً كبيراً نظراَ لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قدرات تربوية حاسمة؛ فالتحصـــيل يعـــد معيـــارا أساسيا لمعظم القدرات المتعلقة بالطالب، والمنهاج، والعملية التعليمية، والإدارة كما ويتم من خلال التحصيل التعرف على مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على

أنواع التعليم المختلفة، كما يساعد على اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم (ارتاجي ، 1993).

العوامل الموثره في التحصيل الدراسي

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي منها ما يرتبط بالطالب، وظروفه الاجتماعية والأسرية، ومنها ما يرتبط بالمدرسة بما تشمل من معلمين، وطرق تدريس، ومنهج دراسي، وبيئة مدرسية، ويمكن ايجاز هذه العوامل فيمايلي:

أولاً: عوامل ذاتيه متعلقه بالطالب

تشمل الجوانب الصحية للطالب منها الناحية العضوية والنفسية، ومستوى قدراتة العقلية، والميول والاستعدادت، والعوامل الانفعالية، والدافعيه للتعلم. وهنالك علاقة بين القصور في النمو والوظائف الجسدية وبين مستوى تحصيل الطالب، فقد تحد بعض المشكلات الجسدية كالقصور في النظر وضعف السمع من القدرة على التواصل مع المعلم داخل الغرفة الصفية، مما يشكل عائقا أمام تقدم الطالب دراسياً، وبالتالي يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لديه(عدس،1999).

كما أن القدرات العقلية تؤثر في عملية التحصيل لدى الطالب، ويختلف مستوى تحصيل الطلبة باختلاف قدراتهم العقلية، وهنالك من يعاني من عقبة دراسية في ماده معينة، ويرجع إلى عوامل عدة منها ضعف المهارات والقدرات العقلية، وانخفاض نسبة الذكاء، ودافعية الفرد، هذه الجوانب قد تسهم في انخفاض التحصيل الدراسي، وهذا يوكد على أن التحصيل عمليه عقلية، لكنها تتطلب من الفرد مستوى معيناً من الدافعية ومستوى من الذكاء والقدرات العقلية حتى تؤدي وظيفتها بشكل مناسب(الحامد،1996). كما وتعد الجوانب النفسية والانفعالية من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى التحصيل لدى الطالب، ومن أبرزها مايلي:

الميول والاستعدادت: والتي تمثل واحداً من أهم العوامل المؤثره في التحصيل الدراسي، فكلما أحب الطالب ماده معينه زاد تحصيله الدراسي فيها، وكلما قل ميل الطالب لدراستها، انخفض تحصيله(رءوف،1987).

العوامل الانفعالية :هنالك علاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، ومـــدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية، ويلاحظ أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم، يتصف سلوكهم بالاتكالية، والاعتماد على الاخـــرين، ويميلون إلى عدم تحمل المسئولية في حين يتصف سلوك الطلاب الذين يميلون الـــى تحمل المسئولية بالاتزان الانفعالي أو الاكتفاء الذاتي.

العوامل الدافعية: إن دافع التحصيل هو رغبة الطالب، وميله إلـــى رفـــع مســـتوى تحصيله الدراسي، بحيث يؤدي به إلى مزيد من الجهد، وقضاء الكثير من الوقت في عملية المطالعة والدراسة، ويختلف الأفراد في دافعيتهم للتحصيل كما أن هذا الـــدافع يختلف لدى الفرد نفسه من وقت لآخر، وهذا يرجع لدافع التحصيل، وإلـــى عوامـــل شخصية وبيئية (الصالح ،1996).

ثانياً: العوامل الأسرية والاقتصادية ولاجتماعية:

يعد الجانب الأسري والاجواء التي تسود المنزل من أهم العوامل التي تـــؤثر على تركيز الابناء، وعلى التحصيل الدراسي وتمثل الاسرة الوحدة الأساسية الأولى المسئولة عن تربية وإعداد النشئ، بما في ذلك الإعداد التربوي، كمـــا أن الأســـرة تمثل القاعده التي ينفذ الفرد من خلالها إلى المجتمع، وتحدد درجة نجاحه، كمـــا إن الاستقرار الأسري له أثر واضح على تحصيل الطالب، بالإضـــافة إلـــى مركـــزه الاجتماعي والاقتصادي، فالأسرة التي يسودها الود والتفاهم والتعاون بين افرادهـــا، كما تشرك أبناؤها في اتخاذ القرارت الأسرية. كما أن المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر في تقدم الطالب دراسياً، فالأسرة التي يشيع فيها الحرمان الثقـــافي والجهـــل؛ لاتعير الإهتمام الكافي لابنائها،أما الأسره ذات المستوى الاقتصادي الجيد فإنها توفر لأبنائها ما يحتاجون إليه.

ثالثاً: العوامل البيئية المدرسية :

تمثل المدرسة واحداً من أهم العوامل المـــؤثرة فـــي التحصـــيل الدراســـي، فالمدرسة كنظام اجتماعي وتربوي؛ تشمل العديد من العوامـــل التـــي تـــؤثر علـــى التحصيل، والتي من أهمها المعلم، والمنهاج، والجو الدراسي.

المعلم :

يعد المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية، ولا يمكن أن تنجح العملية التعليمية والتربوية دون معلم ناجح، يمتلك القدرات والصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، وتشمل الإعداد الجيد، الذي يمكنه من السيطرة على المادة العلمية، والإعداد التربوي الذي يؤهله لتطبيق استراتيجيات التعليم الفعالة، كما يلعب المعلم دوراً أساسياً في تشجيع الطلاب على الإنجاز، والنمو الشخصي، حيث كانت لدى الطلاب الذين يشعرون أن معلمهم يمارس الأسلوب الديمقراطي معهم اتجاهات ايجابية إفضل من الطلاب الذين يشعرون أن معلمهم تسلطي (رءوف،1987).

المنهج الدراسي :

لاتقل أهمية المنهج الدراسي عن أهمية المعلم، بل إن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتوي المنهج الدراسي، ومن هذا المنطلق فإن طبيعة المنهج الدراسي من العوامل الأساسية التي تسهم في رفع كفاءة الطالب دراسياً. ولكي يكون المنهج أكثر فاعلية ينبغي أن يقوم على مبادئ علمية سليمة، وأن يتسم بالشمولية، ويراعي الفروق الفردية.

المناخ المدرسي :

إن المناخ المدرسي، وما يمثله من نوع العلاقة السائدة بين الطلاب والمعلمين والإداريين، وما يسود من قيم واتجاهات، وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تعزيزية للطالب؛ تؤثر على التحصيل الدراسي لديه، وفي شخصيته وسلوكه(ال ناجي،2002).

2.2 الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات العربية والأجنبية مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجر بيفرز (Beavers ,1970) دراسة هدفت إلى تقصي أثر قلق الاختبار على تحصيل الطلبة في إحدى مساقات الهندسة بجامعة اوكلاهوما الامريكية، وذلك عند تعريضهم لظروف مثيرة للقلق أثناء تأديتهم للامتحانات، ووضعهم في ظروف معتدلة لا تثير القلق، وتكونت عينة الدراسة من(80) طالبا وطالبة، وقد استخدمت

الباحثة مقياس قلق الاختبار لالبرت وهابر(Albert and Haber)، وقسمت الطلبة حسب نتائجهم على المقياس إلى أربع مجموعات، حسب بعد القلق كسمة مقابل القلق كحالة وهي: مجموعة الطلبة ذوي القلق الميسر، ومجموعة الطلبة ذوي القلق المعيق، ومجموعة الطلبة الذين يتأثرون بالقلق بصورة عالية، ومجموعة الطلبة الذين لا يتأثرون بالقلق، ثم قسمت طلبة كل مجموعة من المجموعات الأربع وبصورة عشوائية إلى مجموعتين، وضعت الأولى في ظروف مثيرة للقلق أثناء إعطاء الإمتحان، فيما وضعت الأخرى في ظروف معتدلة لا تثير القلق، وأظهر تحليل التباين وجود أثر ذي دلالة احصائية لقلق الامتحان على أداء الطلبة على امتحان الهندسة، وإن ارتفاع درجة قلق الامتحان يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، كما بينت النتائج أن متوسط أداء الطلبة ذوي القلق الميسر والذين وضعوا في ظروف معتدلة أثناء الإمتحان أعلى من متوسط أداء الطلبة في مجموعات القلق الأخرى. وكذلك تبين أن متوسط أداء الطلبة ذوي القلق الميسر والذين وضعوا في ظروف مثيرة للقلق أثناء الإمتحان أعلى من متوسط أداء طلبة مجموعات القلق الباقية، كما أظهر تحليل التباين لنتائج إمتحان التحصيل وجود أثر ذي دلالة إحصائيه لظروف الامتحان على أداء الطلبة في الامتحان، حيث كان متوسط أداء مجموعة الطلبة الذين وضعوا في ظروف معتدلة أعلى من متوسط أداء الطلبة الذين وضعوا في ظروف مثيرة للقلق ولمجموعات القلق الأربع.

وقام (ابو صبحه، 1974) بدراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين قلق الاختيار والتحصيل الدراسي وذلك على عينة مكونة من (273 طالبا و 183 طالبة) من طلبة الصف الثالث الاعدادي بمحافظة عمان، استخدم مقياس قلق الامتحان لسارسون وذلك لقياس قلق الامتحان عند الطلبة بعد أن قام الباحث بتعريبه وتعديله ليناسب البيئة الأردنية، أما التحصيل الاكاديمي فقد تم قياسه من خلال تقديرات المعلمين لأداء طلبتهم في المواضيع المختلفة، وقد أشارت نتائج دراسته الى وجود معامل ارتباط بين قلق الامتحان والتحصيل وهو معامل ارتباط سالب وضعيف ويساوي (-0.12)، مما يدل على أن هناك علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل، حيث يشكل قلق الامتحان عاملا معيقا للتحصيل، وقد بينت الدراسة

أيضاً أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة القلق من الامتحان بين الــذكور والإناث، وأن متوسط درجة قلق الإناث أعلى من الذكور، كما أظهرت الدراســة أن أفضل أداء قد ارتبط مع فئة القلق المنخفض، كما ارتبط أسوأ أداء مع فئــة القلــق المرتفع.

وقد قام وست (West ,1976) بدراسه هدفت إلى كشف العلاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات.وتكونت عينه الدراسة من (248) من طلبة ثلاثة صفوف دراسية الأول والثالث والسادس الابتدائي، وتم اختيارهم من ست مــدارس ابتدائية، وقد تم استخدام مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات، ودلت نتــائج الدراســة على وجود علاقة ذات دلالة إحصائياً على مستوى (0.05) بين متغيري التحصــيل الأكاديمي ومفهوم الذات، وبمعنى أن الطلبه ذوي مستوى التحصــيل الأكــاديمي المرتفع أحرزوا درجات أعلى من ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي المنخفض على مقياس مفهوم الذات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق هامة بين متوســطات علامات الطلبة على المقياس تعزى لعامل الجنس .

أما كولر وهولاهان (Culler & Holahan ,1980) فقد هــدفت دراســتهما لفحص العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، حيث أجريت الدراسة علــى عينة تكونت من (96) طالباً وطالبة في إحدى كليات جامعة تكساس، قام الباحثــان بتقسيم الطلبه إلى قسمين: الأول ويضم الطلبه ذوي القلق المرتفــع وعــددهم (65) طالباً وطالبة والثاني ويضم (31) طالباً وطالبة من ذوي القلق المنخفض، وقــد تــم قياس قلق الاختبار بمقياس قلق الاختبار لسارسون وآخــرين (Sarson ,pejerson and Nyman) أما بالنسبة للتحصيل فقد تم قياسه بواسطة العلامة النهائية في مادة علم النفس، وقد أوضحت الدراسة أن تحصيل الطلبة ذوي القلق المرتفع متدني،على عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض، في حين لم يكن لمتغير الجنس أثر، كمــا دلــت الدراسة أن الطلبه الذين يملكون مهارة جيده في الدراسة والتحضير يكون قلقهم أقل في مواقف الامتحانات.

أما هولذ (Holthe .1980) فقد أجرى دراسته بهدف فحص العلاقــة بــين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، على عينة تكونت من (93) طالبة من طالبــات

معهد الدراسات الاجتماعية في شمال كارولينا تم اختيارهن من(26) شعبة دراسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابيه بين المتغيرين،إذ أظهرت النتائج أنه مع زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي يرتفع مفهوم الذات الايجابي لدى الذكور.

أما دراسة سافسكي (Savicky,1980) فقد فحصت العلاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي والجنس ومفهوم الذات على عينه تكونت من (122)من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي والأول والثاني الإعداديين، وقد تم أستخدام مقاييس بيرس هارس لقياس مفهوم الذات لدى المرحلة الإعدادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابيه بين مستوى التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات،أي كلما زاد مستوى التحصيل لدى الطلبة ارتفع مفهوم الذات الايجابي لديهم.

وفي دراسة بلبل (Bulbul,1981) والتي هدفة إلى فحص العلاقه بين مستوى التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات،والتي أجراها على عينة تألفت من (207) من الطلبة الأتراك، وقد دلت نتائج الدراسة: أن الطلبة ذوو التحصيل الأكاديمي المرتفع وبصرف النظر عن عامل الجنس فقد أحرزوا علامات أعلى من علامات الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض على مقياس مفهوم الذات .

كما أجرى العمري(AL-Omari,1982) دراسه تناولت أثر كل من مفهوم الذات والجنس على مستوى تحصيل الطلبة الأكاديمي في مادة اللغة الانجليزية، على عينة تكونت من (170) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلبة الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في مدينة إربد.وقد استعمل الباحث مقياس (بيرس-هارس)لقياس مفهوم الذات واختبار تحصيلي في اللغة الانجليزية. وقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود أثر ذي دلاله احصائية تعزى لمفهوم الذات والجنس في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.

أجرى مايورين (Maurine, 1983) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين كل من تقدير الذات وقلق الاختبار والتحصيل الفردي في الرياضيات والقراءة، والمعلومات العامة، وتكونت عينة الدراسة من (88) طفلاً معاقاً من أطفال الصف السادس الأساسي الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الينوي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والتحصيل في

الرياضيات والقراءة، وكان الذكور ذوي تقدير الـذات المرتفـع تحصـيلهم أعلـى إحصائيا مقارنة بالإناث، ووجود علاقة سلبية بين قلق الاختبار والتحصيل، وكـان الذكور ذوي قلق الاختبار المتدني تحصيلهم مرتفعاً ودالاً إحصائيا مقارنة بالإناث.

وفي دراسة (ابو زينة والزغل، 1984) التي بحثت في أثر قلق الاختبار على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مبحث الرياضيات،على عينة مـن (516) طالبا من طلاب المدارس الحكومية (313) طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث في مدينة اربد، وتم قياس قلق الاختبار بمقياس قلق الاختبار لسوني، أما التحصـيل الأكاديمي فقد تم قياسه باختبار تحصيلي في الرياضيات من إعداد الباحثين، وقد دلت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار والتحصـيل الأكـاديمي، حيث اشارت النتائج إلى أن تحصيل الطلبة من ذوي القلق المرتفع أقل من تحصـيل الطلبة ذوي القلق المنخفض، ودلت الدراسة أيضا على أن لأسلوب ترتيب صـعوبة فقرات الاختبار وتدرجها أثراً في تحصيل الطالبات بشكل واضح، في حين لم يكـن له مثل هذا الأثر في تحصيل الطلاب، فالبدء بالفقرات الأصعب له تأثير سلبي قوي على تحصيل الطالبات منه على تحصيل الطلاب.

وقد أجرى فريمان (Freeman,1986) دراسته التي بحثـت العلاقـة بـين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي في القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من طلبة صفوف الخامس الابتدائي والثاني الإعدادي والأول ثانوي. واستخدم الباحث اختباراً أعده لقياس التحصيل الأكاديمي في القراءة ومقياس بيرس هـارس لمفهوم الذات وقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود ارتباط بين مستوى التحصـيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة.

وقد أجرى (ابو زيتون، 1988) دراسة لفحص العلاقة بـين قلـق الاختبـار والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربـد.أجريـت الدراسة على عينة مكونة من (412) طالباً وطالبة منهم (257) طالباً وطالبـة مـن الفرع الادبي و(155) طالباً وطالبة من الفرع العلمي طبق مقياس سارسون المعرب لقلق الاختبار على أفراد عينة الدراسة قبل أسبوع مـن امتحـان شـهادة الدراسـة الثانوية، وقد قام أبو زيتون بتقسيم الطلبة حسب نتائجهم على المقياس إلـى ثـلاث

فئات، فئة القلق المرتفع، وفئة القلق المتوسط، وفئة القلق المنخفض، وقد دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام تعزى الى مستوى القلق، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القلق من الاختبار تعزى إلى فرع التعليم (علمي . ادبي).

أما (الطيب، 1988) فقام بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى عينات من الطلبة والطالبات بمختلف كليات جامعة طنطا والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في كل من الكليات المختلفة،فقام الباحث بتطبيق مقياس قلق الامتحان الذي اعدة (سبيلبرجر) على عينة من (100) طالباً وطالبة بكليات مختلفة من جامعة طنطا، واشارة النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لعينة الذكور والإناث في كل كليه ولصالح الإناث، مع زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في الكلية ذاتها.

أما (فكري، 1990) فقد أجرى دراسة هدفت للتعرف على مستوى القلق لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، وبيان العلاقة بين القلق ومستوى التحصيل في بعض المفاهيم الهندسية، تكونت العينة من طلبة الصف الثاني ثانوي العلمي وبلغت (395) طالباً وطالبة منهم (180) طالباً و (215) طالبة موزعين على (7) فصول 3 بنين 4 بنات من مدارس مدينة (اسيوط)، وقد استعمل الباحث في هذه الدراسة أداتين الأولى استبانة القلق الرياضي، والثانية اختبار تحصيلي تكون من جزئيين من إعداده، الجزء الأول الانعكاس والآخر الدوران، وكان الهدف من ذلك التعرف على مدى تعلم الطلاب لهذين المفهومين ولم يكن الهدف الأساسي هو قياس مستوى التحصيل، وقد إتضح أيضا من النتائج وجود أثر سلبي للقلق يؤثر على تدريس الرياضيات بالمدرسة الثانوية، وأما بالنسبة للجنس فإن مستوى القلق لم يكن مختلفا بشكل دال إحصائيا، وقد اتضح أيضا من النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين القلق الرياضي وبين التحصيل في مفهوم الانعكاس والدوران، فكلما زاد مستوى القلق انخفض معدل التحصيل لدى البنين والبنات على حد سواء.

كما أجرى (النجداوي، 1991) دراسة هدفت إلى معرفة أثر دافع الإنجـــاز ومفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلبـــة الصـــف التاسع بمدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبا من الذكور، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في درجات الدوافع المدرســية تعــزى لمفهــوم الــذات الأكاديمي(عالي ومتدني) ولمركز الضبط، ولمستوى دافع الإنجاز، كما تبين وجـــود أثر للتفاعل الثلاثي بين دافع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط علـــى الدوافع المدرسية، في حين لم تظهر النتائج وجود أثر للتفاعل الثنـــائي بـــين دافـــع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية، كما أشارت إلى أن مركز الضبط أكثر المتغيرات تنبؤاً بالدوافع المدرسية حيث فسر (30%)، في حين فسر مفهوم الذات الأكاديمي ما نسبته (2%) من التباين الكلـــي بـــدرجات الـــدوافع المدرسية.

كما أجرى (القرعان، 1992) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين قلق الامتحان ومفهوم الذات وتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي بمدارس التربية مديرية عمان الأولى، وطبقة على عينة تكونت من (447) طالباً وطالبة، واســتخدم الباحث مقياس (بيرس-هارس) المعرب لقياس مفهوم الذات، ومقياس (ساراســون) المعرب لقياس قلق الامتحان ثم قسم الطلبة حسب نتائجهم على المقياسين كل علـــى حدا إلى ثلاث فئات، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق لصالح مستوى الاختبار المنخفض، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تعزى إلـــى الجـــنس لصـــالح الإناث، حيث دلت النتائج على أن الطالبات أكثر قلقاً من الذكور، ولم تكشف نتـــائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبـــة تعـــزى لمفهـــوم الذات، أو للتفاعل بين قلق الاختبار ومفهوم الذات، أو التفاعل بين قلـــق الاختبـــار والجنس، أوالتفاعل بين مفهوم الذات والجنس، أو التفاعل بين قلق الاختبار ومفهـــوم الذات والجنس.

وقام ويليامز (Williams,1992) بدراسة هدفت إلى دراسة نموذج للقلق من الاختبار ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية فـــي اللغـــة

الانجليزية والرياضيات والقراءة والعلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (217) طالباً وطالبة من مدارس كارولينا الشمالية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال مفهوم الذات وقلق الامتحان.

وأجرى (نوفل، 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثر مفهوم الذات الأكاديمي ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (383) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي كان متوسطاً لدى الطلبة، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين الجنسين في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ومكان السكن، في حين أظهرت وجود فروق تعزى لتعليم كل من الأب والأم، حيث كان الطلبة الذين مستوى التعليمي أبائهم أعلى أفضل في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي.

كما أجرت مييس (Meece,2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان " العلاقة بين قلق الاختبار وبعض المتغيرات مثل العمر والجنس لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية الدنيا والعليا ". تكونت عينة الدراسة الأولى من (740) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس وحتى الصف العاشر، أما العينة الثانية فتكونت من (575) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر، استعمل في هذه الدراسة استبانة الاتجاهات نحو الاختبارات المدرسية، و استبانة قلق الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة القلق تزداد عند جميع الطلاب مع اقتراب موعد الاختبارات، وأن درجة قلق الاختبار كانت مرتفعة لدى الطلبة كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في درجات القلق من الاختبار .

كما أجرى (الحجازين، 2002) دراسة هدفت إلى تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز من جهة، والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي في لواء القصر، وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث

اختبار القلق كسمة واختبار القلق كحالة، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، أظهرت النتائج بأن شكل العلاقة بين التحصيل والقلق سواء الحالة أو السـمة هـي علاقة انحنائية، كما أشارات النتائج إلى وجود علاقة شبه خطيـة بـين التحصـيل ودافعية الإنجاز، وأظهرت أن نسبة ما تفسره المتغيرات من التباين فـي التحصـيل كانت تعود إلى الدافعية الإنجاز على مستوى العينة ككل أو على مستوى فئات العينة (ذكور،إناث) ، (علمي،أدبي)،وفسر قلق الحالة نسبه من التباين كانت لصالح طلبـة الفرع العلمي .

وقام شيرمان وويذر (Sherman & Wither , 2003)بدراسة هدفت إلى محاولة إثبات أن قلق الرياضيات ليس سبباً في تدهور التحصيل الرياضي، وأجريت دراسة طولية استمرت خمس سنوات على (156) طالبا من العمـر (6 – 10) سنوات على مدارس في جنوب استراليا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقـة سـلبية بين قلق الرياضيات وانخفاض التحصيل، ولكن أكدت على أنها ليست سبباً رئيسـياً في ذلك، إذ أن هناك عوامل وسيطة أخرى تؤثر في ذلك كسعة الذاكرة العاملة.

وأجرى هربرت والكسـندر(Herbert w & Alexander, 2003) دراسـة طويلة هدفت إلى التعرف على العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وهل التأثير الأكبر لمفهوم الـذات الأكـاديمي أم للتحصـيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من عدة مستويات دراسية متتالية، وبمعدل فـارق زمني يعادل (3) سنوات وبلغت (603) طالبا وطالبة من طلبة المدارس باستراليا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا، وذات تـأثير متبـادل بـين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، ولكـن كـان تـأثير مفهـوم الـذات الأكاديمي أكبر وأكثر تنظيماً لاسيما فيما يتعلق بالأداء المدرسي، وبشكل خاص في مادتي الرياضيات والانجليزي.

وأجرى تشان (Chan, 2003) دراسة بحثت في العلاقة بين تحصيل الطلبة الأكاديمي، ومفهوم الذات، وقلق الامتحان، والتحقق مـن أثـر التحصـيل العـالي والمنخفض على مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان، وتم أيضا دراسة أثر النوع الاجتماعي على مفهوم الذات وقلق الامتحان. وتكونت عينة الدراسة من(323) طالبا

وطالبة من المدارس الثانوية في هونج كونج، وتوصلت الدراسة إلـــى أن الطلبـــة ذوي التحصيل المتدني أقل في مفهوم الذات وأكثر قلقا من الامتحان، وذلك نتيجـــة لخوفهم من الفشل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود أثر للنوع الاجتماعي علـــى مفهوم الذات وقلق الاختبار، حيث كان الذكور أقل قلقا، وأعلى في مفهـــوم الـــذات الأكاديمي، كما توصلت إلى وجود ارتباط ضعيف وسلبي بين مفهوم الـــذات وقلـــق الاختبار.

وأجرى سانشيز ورودا (Sanchez & Roda, 2003) دراسة هـــدفت إلـــى التحقق من القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في التحصيل الأكـــاديمي، وتكونـــت عينـــة الدراسة من (245) طالبا وطالبة مـــن المـــدارس الابتدائيـــة الحكوميـــة باســـبانيا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بـــين مفهـــوم الـــذات الأكـــاديمي ومقاييس الأداء الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات الكلي وبعد مفهوم الذات الأكاديمي تعتبر منبآت جيدة بالأداء الأكاديمي العام.

كما أجرى (الرشيدي ، 2004) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين قلق الاختبار بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب في المرحلة الثانويـــة لمدينـــة المجمعـــة اختيروا بطريقة عشوائية وتم تطبيق مقياس قلق الاختبار من إعداد شعيب(1988) ومقياس مفهوم الذات للشباب من إعداد (الصيرفي ، 1408هـ) وكشفت الدراســـة عن وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار و مفهوم الـــذات لـــدى طلبـــة المرحلـــة الثانوية، وبين قلق الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي من جهة أخـــرى. وكانـــت الفروق لصالح ذوي مفهوم الذات المنخفض، كما وأظهرت النتائج أيضا أن هنـــاك فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى الاختلاف في مستويات القلق.

وقام ويلدنج (Wulding , 2007) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكيـــة بعنوان "العلاقة بين قلق الاختبار وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لـــدى طـــلاب المرحلة الثانوية في مدينة نيويورك ". تكونت عينة الدراسة من (249) طالباً وطالبة منهم (100) طالباً، و (149) طالبةً ولتحقيق أهداف الدراسة اســـتجاب الطلبـــة لمقياس قلق الاختبار الذي أعد لغايات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة

سالبة دالة إحصائيا بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء، وقلق الاختبار. ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى قلق الاختبار لصالح الطالبات .

وأجرى ماكينزي (Macenzi , 2007) دراسة في السويد بعنوان " مستويات قلق الاختبار في مادة العلوم عند طلاب المرحلة الأساسية العليـا"، تكونـت عينـة الدراسة من (286) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثامن والتاسع فـي مـدارس العاصمة ستوكهولم. استعمل في هذه الدراسة مقياس قلق الاختبار الذي طوره دوكم (Doukm , 1996). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قلق الاختبـار متوسـطة لدى أفراد عينة الدراسة. وأن مستويات قلق الاختبـار ترتفـع بـاقتراب الاختبـار النهائي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مسـتوى قلق الاختبار، ومحتوى المنهاج، وأساليب التدريس. كما بينـت نتـائج الدراسـة أن الإناث في الغالب يتعرضن لمستويات قلق أعلى من الذكور.

كما أجرى لاجوزينو (Lagzzino , 2008) دراسة في كاليفورنيـا فـي الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "مدى انتشار قلق الاختبار بين طـلاب المرحلـة الأساسية العليا في مقاطعة لوس أنجلوس في ولايـة كاليفورنيـا ". تكونـت عينـة الدراسة من (799) طالباً وطالبةً من المدارس الحكومية في المقاطعـة اسـتجابوا جميعهم على مقياس قلق الاختبار الذي طوره داوج جيـري (Dawg & Jeery , 1998). أظهرت نتائج الدراسة وجـود ارتبـاط بـين مسـتوى قلـق الاختبـار والخصائص الديموغرافية للطالب، إذ أن قلق الاختبار ينتشر عند طـلاب الصـف السادس أكثر من طلاب الصف الثالث كما ينتشر عند الإناث أكثر من الذكور .

وأجرى كارتر وويليامز وسيلفرمان (Carter , Williams & Sliverman 2008 ,) دراسة في الولايات المتحـدة الأمريكيـة بعنـوان " الأوجـه المعرفيـة والوجدانية لقلق الاختبار لدى عينة من الأمريكان الأفارقة في المدارس الحكومية ". تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً أمريكياً من أصل أفريقي تراوحت أعمارهم بين (8 – 13) سنة. استعمل في الدراسة مقياس قلق الاختبار مكون مـن (30) فقرة . أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات أكثر قلقاً من الذكور في الفتـرات التـي تسبق الاختبار، وأثناء أداء الاختبار.

وكما أجرى باتوين (Putwain , 2008) دراسه في الولايــات المتحــدة الأمريكية بعنوان " قلق الاختبار وعلاقته بأداء الطلاب في امتحان الثانوية العامــة"، تكونت عينة الدراسة من (615) طالباً مشاركاً في امتحان الســنة النهائيــة مــن مرحلة الدراسة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استعمال مقياس قلق الاختبــار من إعداد الباحث . أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين سجلوا أقل أثراً لنتــائج الاختبار النهائي على حياتهم قد تميزوا في الوقت نفسه بمستوى منخفض من قلــق الاختبار. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أثر نتيجة الاختبــار النهــائي تتوســط العلاقة بين قلق الاختبار وأداء الطالب في امتحان الثانوية العامة.

وأجرى موهان وابيباش (Mohan & Abebech, 2009) دراسة هدفت إلى التحقق من القدرة التنبؤية لقلق الامتحان في التحصيل الدراسي بوجود مفهوم الذات الأكاديمي ومتغير العادات الدراسية والوضع الاقتصادي وتــدخل أوليــاء الأمــور، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود معامــل ارتباط ضعيف بين قلق الامتحان والتحصــيل بلــغ (-0.186)، ووجــود علاقــة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي والعادات الدراسية مــع التحصيل، كما أشارت النتائج الانحدار المتعدد التدريجي إلــى أن مفهــوم الــذات الأكاديمي وتدخل الآباء والعادات الدراسية قد أسهمت بشكل كبير ودال إحصائيا في التحصيل، ولم تظهر النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال قلق الامتحان في ظل وجود المتغيرات الثلاث السابقة.

وأجرى ديتلف وشينغ-هان وماريا وسيلك ومانيولا (Detlef, Sheng-Han, Maria, Silke & Manuela, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة مســتوى مفهــوم الذات الأكاديمي، والدفعية للتعلم ومستوى قلق الامتحان لدى الطلبة منخفضي تقــدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالبا وطالبة من طلبــة الصــف الرابــع الابتدائي منهم(117) طالبا و(118) طالبة بألمانيا أدوا اختباراً فــي الرياضــيات، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة منخفضي تقدير الذات ومرتفعي تقدير الذات لــديهم نفس المستوى من الأداء الأكاديمي والدافعية للتعلم، في حين أشارت إلى أن الطلبــة

منخفضي تقدير الذات يتدنى لديهم مفهوم الذات الأكاديمي، ولديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار.

كما قام كل من أوثمان وسيماراك ولينغ (Othman, Semarak & Leng, 2011) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين مفهوم الذات وإدارة الذات والدافع الذاتي كمتغيرات مستقلة مع التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع، وطبقت الدراسة على (200) طالبا من طلبة المدارس الصينية بماليزيا في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة ودالة إحصائيا بين المتغيرات المستقلة (مفهوم الذات وإدارة الذات والدافع الذاتي) من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

من خلال الاطلاع على الدرسات السابقة المتعلقة بمفهوم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي يتبين وجود أثر لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي، حيث أشارت نتائج الدرسات المتعلقة بالموضوع ،أنه كلما ارتفع قلق الامتحان انخفض مستوى التحصيل الدراسي كما هو مشار في الدرسات (ابو زينة وزغل، 1984)و (beavers,1970)و(ابوصبحة، 1973) و(uoller and holahan ,1980) أي انه كلما ارتفع قلق الامتحان كان له اثر سلبي على التحصيل.

أما بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي فقد أشارت الدرسات الى وجود أثر لمستوى التحصيل الدراسي على مفهوم الذات الاكاديمي، حيث أشارت الدرسات إلى أنه كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي ارتفع مفهوم الذات بشكل عام ومفهوم الذات الأكاديمي بشكل خاص، كما أشارت الدرسات التالية(Holthe, 1980) و(Savicky, 1980) و (Balbul, 1981). في حين تشير نتائج دراسة العمري(Al-omari,1982) الى عدم وجود أثر لمفهوم الذات على مستوى التحصيل الدراسي.

ويتضح مما تقدم بأن مفهوم الذات يرتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي ، فالطلبة ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع هم أكثر تحصيلا من الطلبة ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض.

هذا ولم يتم العثور على دراسات تناولت أثر متغيري مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان معاً على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسيه.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي تربية وتعليم مادبا وذيبان في محافظة مادبا، والبالغ عددهم (2659) طالباً وطالبة، وذلك حسب إحصائيات مديرتيا التربية والتعليم في محافظة مادبا للعام الدراسي 2012/2011م.

2.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة على أساس العينة العشوائية الطبقية العنقودية على مراحل، طبقية حسب النوع الاجتماعي، وعنقودية على مستوى المديرية والمدرسة والشعبة، وقد تألفت عينة الدراسة من (544) طالباً وطالبة، شكلوا ما نسبته (20.45%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والنوع الاجتماعي.

جدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للمديرية والنوع الاجتماعي

المديرية / النوع الاجتماعي	ذكور	إناث	المجموع
مادبا	202	208	410
ذيبان	65	69	134

المجموع	267	277	544

3.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والمكون من (20) فقرة، موزعة على بعدين هما: بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية، وبعد الجهد الأكاديمي، بعد التحقق من مؤشرات صدقه وثباته.

صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

قام ليو ووانغ (Lui & Wang, 2005) بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس باستخدام صدق المحكمين.

أما في الدراسة الحالية فتم التحقق من ثلاث أنواع من الصدق هي: الصدق الظاهري من خلال توزيع المقياس على (10) محكمين من أساتذة علم النفس في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم النظر في تلك الفقرات ومدى مناسبتها للأبعاد التي صنفت على أساسها، ثم إبداء أرائهم إن كانت تلك الفقرات كافية لقياس كل بعد أو لا، حيث تم الاحتفاظ بالفقرة التي إتفق على الإبقاء عليها ما نسبته (80%) فأكثر، وتعديل الفقرات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم. وتم أيضاً التحقق من صدق المحك التلازمي وصدق البناء الداخلي، بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(ن=56)، والتي تم اختيارها من داخل مجتمع الدراسة ولم تدخل في العينة الأصلية، وقد اختيرت عشوائياً من أربع شعب منها شعبتين للإناث، وشعبتين للذكور في كل مديرية، وقد تم التحقق من مؤشرات صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين كل بعد فرعي والبعد الكلي مع الدرجة الكلية لأداء الطلبة على مقياس مفهوم الذات، وبلغ معامل الصدق المحسوب بهذه الطريقة (0.89) و(0.83) لبعدي الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي على التوالي، وبلغ (0.86) للبعد الكلي

لمفهوم الذات الأكاديمي، في حين تم التحقق من صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب على الفقرة ودرجتــه علــى البعــد الفرعــي، ويبــين الجدول(2) معاملات الارتباط.

جدول(2)

معاملات الارتباط بين درجة الطالب على الفقرة ودرجته على البعد الفرعي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
الثقة بالقدرات الأكاديمية	1	.526**	الجهد الأكاديمي	2	.350**
	3	.391**		4	.388**
	5	.310*		6	.509**
	7	.478**		8	.378**
	9	.414**		10	.437**
	11	.460**		12	.382**
	13	.413**		14	.433**
	15	.326*		16	.391**
	17	.505**		18	.324*
	19	.425**		20	.541**

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول(2) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً وتزيــد عن (0.30) مما يدل على أنه توفرت للمقياس مؤشرات صدق بناء جيــدة، حيــث

تراوحت بين (0.310-0.526) لفقرات بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية، وتراوحت بين (0.324-0.541) لفقرات بعد الجهد الأكاديمي

كما تم حساب معامل الارتباط بين البعد الفرعي والبعد الكلي للمقياس والجدول(3) يبين ذلك:

جدول(3)

معاملات الارتباط بين البعد الفرعي والبعد الكلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

	مفهوم الذات الأكاديمي الكلي
الثقة بالقدرات الأكاديمية	**0.967
الجهد الأكاديمي	**0.972
الكلي	**0.981

صدق المحك التلازمي

تم التحقق من مؤشرات صدق المحك التلازمي من خلال تطبيق المقياس الحالي ومقياس تيرس هارس لمفهوم الذات على العينة الاستطلاعية (ن = 56) ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة الكلية على المقياسين وبلغ (0.89).

ثبات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي

لقد قام ليو ووانغ (Lui & Wang, 2005) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا على عينة بلغت(495) طالباً وطالبة من طلبة مدارس سنغافورة، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.81)، وللأبعاد(الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي)(0.80،0.77) على التوالي، أما الطريقة الثانية فكانت باستخدام ثبات الإعادة، وبفترة زمنية بلغت ثلاثة اسابيع، وبلغ للاختبار ككل (0.74)، وللأبعاد(الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي) (0.86،0.83) على التوالي

أما في الدراسة الحالية فتم التحقق من ثبات المقياس بثلاث طرق: باستخدام ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=56)، وبعد (17) يوماً أعيد تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، كما تم التحقق من ثبات التجزئة النصفية، والجدول(4) يبين معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده.

جدول(4)

معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

ككل ولأبعاده

البعد	التجزئة النصفية	ثبات الإعادة
الثقة بالقدرات الأكاديمية	0.85	0.81
الجهد الأكاديمي	0.65	0.79
الكلي	0.93	0.84

يتبين من الجدول(4) بأنه تتوفر للمقياس مؤشرات ثبات جيدة لمثل هذا النوع من المقاييس النفسية.

تصحيح المقياس:

تمت الاستجابة على المقياس وفقا لسلم ليكرت الخماسي (دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادرا=2، أبداً=1)، وتعكس هذه التقديرات في حالة الفقرات السلبية، والفقرات السلبية في المقياس هي ذوات الأرقام(2، 7، 9، 11، 13، 16، 17، 20)، ويتكون المقياس من (20) فقرة تتوزع على بعدين كما يلي:

أ- بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية: ويهدف إلى قياس معتقدات وتصورات الطلبة حول قدراتهم الأكاديمية، وتمثله (10) فقرات هي ذوات الأرقام (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19).

ب- بعد الجهد الأكاديمي: ويهدف إلى تقييم مدى التزام الطلبة في العمل المدرسي ممثلاً بالوجبات المدرسية والنشاطات، وتمثله (10) فقرات هي ذوات الأرقام (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20).

ثانياً: مقياس قلق الامتحان

تم استخدام مقياس قلق الامتحان لسارسون، والمكون من (38) فقرة بعد التحقق من مؤشرات صدقه وثباته.

صدق مقياس قلق الامتحان

تم التحقق من صدق مقياس سارسون(Sarason) باستخدام صدق المحك مع مقياس سبيلبرجر للقلق، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون مع المحك (0.85) للكلي وللأبعاد.

أما في الدراسة الحالية فتم التحقق من ثلاثة أنواع من الصدق هي: الصدق الظاهري من خلال توزيع المقياس على (10) محكمين من أساتذة علم النفس في الجامعات الأردنية حيث طلب منهم النظر في تلك الفقرات ومدى مناسبتها لقياس السمة، حيث تم الاحتفاظ بالفقرة التي إتفق على الإبقاء عليها ما نسبته (80%) فأكثر، وتعديل الفقرات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم. وتم أيضاً التحقق من صدق المحك التلازمي وصدق البناء الداخلي، بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(ن=56)، والتي تم اختيارها من داخل مجتمع الدراسة ولم تدخل في العينة الأصلية، وقد اختيرت عشوائياً من أربع شعب منها شعبتين للإناث، وشعبتين للذكور في كل مديرية، وقد تم التحقق من مؤشرات صدق المحك التلازمي بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس قلق الامتحان مع الدرجة الكلية لأداء الطلبة على مقياس تايلور للقلق الصريح والمكون من(50) فقرة، وبلغ معامل الصدق المحسوب بهذه الطريقة (0.84)، في حين تم التحقق من صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس، ويبين الجدول(5) معاملات الارتباط.

جدول(5)

مؤشرات صدق البناء الداخلي لفقرات مقياس قلق الامتحان

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.487**	20	.605**
2	.533**	21	.363**
3	.332*	22	.468**
4	.360**	23	.360**
5	.300*	24	.489**
6	.479**	25	.451**
7	.596**	26	.413**
8	.315*	27	.427**
9	.735**	28	.333*
10	.425**	29	.382**
11	.522**	30	.296*
12	.538**	31	.325*
13	.516**	32	.486**
14	.585**	33	.459**
15	.599**	34	.649**
16	.601**	35	.349**
17	.275*	36	.298*
18	.534**	37	.413**
19	.306*	38	.548**

* تعني دالة عند مستوى الدلالة(0.05α≤)

** تعني دالة عند مستوى الدلالة(0.01α≤)

يتبين من الجدول(5) بأنه توفرت للمقياس دلالات صدق بناء داخلـــي جيـــدة تراوحت بين (0.275- 0.735)، وجميعها كانت ذات دلالة إحصائية.

ثبات مقياس قلق الامتحان

تم التحقق من ثبات مقياس سارسون(Sarason) باســتخدام ثبـــات الإعـــادة (Test Retest)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (0.62) .

أما في الدراسة الحالية فتم التحقق من ثبات المقياس بثلاثة طرق: باســتخدام ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على العينـــة الاســتطلاعية (ن=56)، وبعـــد (17) يوماً أعيد تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرســـون بـــين مرتي التطبيق وبلغ(0.79)، وتم أيضاً التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باســتخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ(0.88)، كما تم التحقـــق مـــن ثبـــات التجزئـــة النصـــفية وبلغ(0.78).

تصحيح مقياس قلق الامتحان وتفسير النتائج

تتم الاستجابة على المقياس وفقا لسلم ليكرت الربـــاعي (أوافـــق بشـــدة =4، أوافق =3، لا أوافق =2، لا أوافق بشدة =1)، وجميع فقرات المقياس باتجاه واحد؛ أي لا يوجد فقرات سلبية وأخرى ايجابية، وتكون العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (38 ـــــ 152)، وتجمع الدرجات على فقرات المقياس للحصـــول علـــى الدرجـــة الكلية.

4.3 إجراءات الدراسة

1- اعتماد المقاييس التي تم استخدامها في الدراسة ومـــدى مناســـبتها للتطبيـــق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
2- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المعنية لتطبيق المقاييس على الطلبة في المدارس.
3- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة من الطلبة في مدارســـهم وعلى شكل شعب وبحضور الباحـــث لتوزيـــع المقـــاييس وللإجابـــة عـــن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المســتخدمة فـــي الدراســـة،

وتوضيح الهدف من الدراسة، وأنه سيتم التعامل مع إجابات الطلبة بســرية تامة، وأن هذه المعلومات سوف لن يتم اســتخدامها إلا لأغــراض البحــث العلمي.

4- جمع البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج.

5.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ما يلي:

1- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

2- معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة

3- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

4- تحليل التباين المتعدد(MANOVA).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: ما مقدار ما يفسره بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) منفصله ومجتمعه من قلق الامتحان لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مادبا؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام تحليل الانحـــدار المتعـــدد التـــدريجي (Stepwise Multi Regression) والجدول (6) يبين ذلك:

جدول(6)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد(Multi Regression) بطريقة (Stepwise) للتنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي)

بعد مفهوم الذات	معامل الارتباط(R)	R^2	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الثقة	.429	.184	28280.21 125495.38 153775.59	1 542 543	28280.21 231.54	122.14	000 دالة
الثقة والجهد			30295.68	2	15147.84	66.37	000

دالة	228.24	541	123479.91		.444
		543	153775.58 6		

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(6) أن بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية كأحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي قد فسر ما مقداره (18.4%) من التباين الكلي في متغير قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة(ف) =122.14 ومستوى دلالتها (000)، وقد فسر بعدي الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي مجتمعين ما مقداره (19.7%) من التباين الكلي في متغير قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة(ف) = 66.37 ومستوى دلالتها (000)، كما فسر الجهد لوحدة ما مقداره (1،3%) من التباين الكلي في متغير قلق الامتحان ويبين الجدول(7) معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي):

جدول(7)

معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي)

البعد	B	الخطأ المعياري	Beta	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	143.964	4.241		33.945	.000
الثقة	-.790	.197	-.267	-4.015	.000
الجهد	-.681	.229	-.198	-2.972	.003

يتضح من الجدول(7) وجود علاقة سلبية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) وقلق الامتحان، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على الصورة التالية بدلالة كلا البعدين كما يلي:

قلق الامتحان= 143.964- (0.79*الثقة + 0.681*الجهد)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: ما مقدار ما يفسره بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) منفصلة ومجتمعة من التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مادبا؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام تحليل الانحـــدار المتعـــدد التـــدريجي (Stepwise Multi Regression) والجدول (8) يبين ذلك:

جدول(8)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد(Multi Regression) بطريقة (Stepwise) للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي)

بعد مفهوم الذات	معامل الارتباط(R)	R^2	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجهد	0.385	0.148	8909.409 51285.447 60194.856	1 542 543	8909.409 94.623	94.16	000 دالة
الثقة والجهد	0.395	0.156	9398.885 50795.971 60194.856	2 541 543	4699.443 93.893	50.05	000 دالة

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(8) أن بعد الجهد الأكاديمي كأحد أبعـــاد مفهوم الذات الأكاديمي قد فسر ما مقداره (14.8%) من التباين الكلي فـــي متغيـــر التحصيل الدراسي ، حيث بلغت قيمة(ف) =94.16 ومستوى دلالتها (000)، وقـــد فسر بعدي الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهـــد الأكـــاديمي مجتمعـــين مـــا مقـــداره (15.6%) من التباين الكلي في متغير التحصيل الدراسي ، حيث بلغت قيمة(ف) = 50.05 ومستوى دلالتها (000)، في حين فسر بعد الثقة لوحده ما نســـبته(0.8%). ويبين الجدول (9) معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ بالتحصيل الدراسي مـــن خـــلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي):

جدول(9)

معاملات معادلة الانحدار للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي)

البعد	B	الخطأ المعياري	Beta	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	51.349	2.720		18.877	.000
الجهد	.554	.147	.258	3.773	.000
الثقة	.288	.126	.156	2.283	.023

يتضح من الجدول(9) وجود علاقة ايجابية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمي(الثقة بالقدرات الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) والتحصيل الدراسي، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على الصورة التالية بدلالة كلا البعدين كما يلي:

التحصيل الدراسي = 51.349+(0.554*الجهد + 0.288*الثقة)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي الكلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

أولاً: بالنسبة لبعدي مفهوم الذات الأكاديمي الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول(10) يبين ذلك:

جدول(10)

الأوساط الحسابية في كل من بعدي مفهوم الذات الأكاديمي (الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي) تبعا للنوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة بالقدرات الأكاديمية	ذكور	33.78	5.62
	إناث	29.50	4.93
الجهد الأكاديمي	ذكور	33.07	4.45
	إناث	30.05	4.85

يتبين من الجدول(10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في كــل من بعدي مفهوم الذات الأكاديمي (الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي) تعزى للنوع الاجتماعي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعــدد (MANOVA) والجدول(11) يبين ذلك.

جدول(11)

تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) للفروق في كل من بعدي مفهوم الذات الأكاديمي (الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي) تبعا للنوع الاجتماعي

المتغير	قيمة هوتلنج(Hotelling's Trace)	(ف) المناظرة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	0.164	44.49	.000

يتبين من الجدول(11) وجود فروق في كل من الثقة بالقــدرات الأكاديميــة والجهد الأكاديمي تبعاً للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ف) المنــاظرة تســاوي (44.49)، ولمعرفة إلى أي من البعدين تعود تلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12)

تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق في كل من الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي تبعاً للنوع الاجتماعي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الثقـــــة	بين المجموعات	2487.23	1	2487.23		
بالقدرات	داخل المجموعات	15123.21	542	27.90	89.14	.000
الأكاديمية	الكلي	17610.44	543			
الجهـــــد	بين المجموعات	1240.58	1	1240.58		
الأكاديمي	داخل المجموعات	11760.69	542	21.70	57.17	.000
	الكلي	13001.27	543			

يتضح من الجدول(12) وجود فروق في الثقة بالقدرات الأكاديمية تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (89.14)، ومن الجدول(11) يتبين بأن الذكور أعلى من الإناث في بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية، كما تشير النتائج إلى وجود فروق في الجهد الأكاديمي حيث كانت قيمة (ف) تساوي (57.17)، ومن الجدول(11) يتبين بأن الذكور أعلى من الإناث في بعد الجهد الأكاديمي.

ثانياً: بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي الكلي

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات الأكاديمي والجدول(13) يبين ذلك.

جدول(13)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات الأكاديمي

النوع الاجتماعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجة الحرية	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ذكور	66.85	9.42	267	542	7.30	.81	9.04	.000
إناث	59.56	9.41	277					

يتبين من الجدول(13) وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (9.04)، كما آن الذكور كانوا أعلى من الإناث في مفهوم الذات الأكاديمي.

2.4 مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الامتحان، وإلى إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي، مع وجود إثر أكبر للثقة بالقدرات الأكاديمية منها للجهد الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف قلق الامتحان بأنه حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على

استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان يصاحبها أعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال والتحفز، وينتج ذلك عن الخوف من الرسوب أو الفشل، والرغبة في المنافسة والتوقعات العالية المثالية التي يضعها الطالب لنفسه أو يضعها الوالدين له، أو ضعف الثقة بالنفس، فثقة الطالب بقدراته الأكاديمية يؤدي إلى المساعدة في عدم رفع قلق الامتحان إلى المستويات غير مرغوبة، بحيث يبقى في مستواه الطبيعي، ليكون محفزاً، كما أن بذل الطالب الجهد المناسب في دراسته من خلال المشاركة في العملية التعليمية، والقيام بواجباته المدرسية، ومواظبته على الدراسة بانتظام، والاستعداد الجيد للامتحان، يؤدي بالتالي إلى تخفيف مشاعر الخوف لدى الطالب من الامتحان.

أشارت النتائج إلى بعدي الثقة واجهد قد فسرا مجتمعه ما نسبته 19.7% من قلق الامتحان حيث فسر بعد الثقة لوحده ما نسبته 1804%، وتشير هذه الثقة إلى أن الارتفاع في الثقة ينعكس على أنخفاض مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة وهذه نتيجة منطقية فعندما يمتلك الفرد الثقة بنفسه يؤدي ذلك إلى أن يقل لديه الخوف وقلق الامتحان، وقد يكون سبب الثقة استعداد الطالب أو ما يعود إلى طبيعة شخصيته، كما تبن بأن ما نسبته 80.3% من التباين الكلي إلى متغير قلق الامتحان يعود إلى عوامل أخرى غيرمفهوم الذات الأكاديمي مثل الكفاءة الأكاديمية ومستوى الطموح والاستعداد الجيد للامتحان.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديتلف وشينغ-هان وماريا وسيلك ومانيولا (Detlef, Sheng-Han, Maria, Silke & Manuela, 2011) والتي أشارت إلى أن الطلبة منخفضي تقدير الذات يتدنى لديهم مفهوم الذات الأكاديمي، ولديهم مستوى مرتفع من قلق الامتحان.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ من خلال بعدي مفهوم الذات الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة، مع وجود أثر أكبر للجهد الأكاديمي منها للثقة بالقدرات الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء العلاقة التبادلية بين مفهوم الذات والتحصيل، حيث أن الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي، أو لديهم مستوى عال

من مفهوم الذات يكون تحصيلهم عالياً أيضاً والعلاقة طردية أي أن الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات سلبي أو منخفض تكون درجاتهم التحصيلية أيضاً منخفضة، حيث أن الطالب الذي يتمتع بمفهوم ذات إيجابي، يولي أهمية للنجاح والتفوق وتعزيز المكانة الاجتماعية وخاصةً في العصر الحديث المفعم بالمعلومات والاختراعات والإنجازات الأكاديمية والتطور العلمي في المجالات كافة، وحيث أخذت تتبلور أهمية العلم وما تتيحه للفرد من تحسين في المستوى المادي وإعطاؤه المكانة الاجتماعية المرموقة، وإيجاد فرص عمل له؛ لذا أصبح لدى الفرد حافز تلقائي لسباق الزمن والآخرين من حوله.

كما أشارت النتائج إلى أن بعدي الذات الأكاديمي مجتمعةفسرت ما نسبته 15.6%من التباين الكلي في تفسير التحصيل، وفسر بعد الجهد لوحده ما نسبته 14.6% هذه النتيجة تشير إلى أن ما يبذله الطالب من جهد هو ما يؤثر على تحصيله الأكاديمي أي وجود دور للجهد والمثابرة وهذه نتيجة منطقية، كما وفسر ما نسبته 85.2% من التباين الكلي يعود إلى عوامل أخرى قد ترتبط بعوامل نفسية لتقدير الذات أو الذكاء أو لعوامل التنشئة الأسرية والاجتماعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ويليامز (Williams, 1992) والتي أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال مفهوم الذات، كما اتفقت مع نتائج دراسة هربرت والكسندر(Herbert w & Alexander, 2003) من حيث وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا، واتفقت كذلك مع ما توصلت إليه دراسة موهان وابيباش (Mohan & Abebech, 2009) حيث دل الانحدار المتعدد التدريجي إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي وتدخل الآباء والعادات الدراسية قد أسهمت بشكل كبير ودال إحصائيا في التحصيل، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة سانشيز ورودا (Sanchez, F.,J & Roda, 2003) والتي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي ومقاييس الأداء الأكاديمي، وأن مفهوم الذات الكلي وبعد مفهوم الذات الأكاديمي تعتبر منبآت جيدة بالأداء الأكاديمي العام، كما اتفقت مع دراسة أوثمان وسيماراك ولينغ (Othman, Semarak & Leng, 2011) والتي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة ودالة إحصائيا بين مفهوم

الذات والتحصيل الأكاديمي، واتفقت مع نتائج دراسة (القرعان،1992) من حيث وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل.

واتفقت مع دراسة مايورين (Maurine, 1983) والتي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والتحصيل في الرياضيات والقراءة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أشارت النتائج إلى أن الذكور أعلى من الإناث في مفهوم الذات الأكاديمي، وقد يعزى ذلك إلى أنه نتيجة لتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مجتمعاتنا، وسعى الذكور للدراسة والتحصيل باعتباره الطريق الأساسي لتأمين المهنة وتلبية طموحهم للحصول على وظيفة ذات دخل مناسب، والمشاركة في الحياة الاجتماعية بفعالية، كما أن الذكور قد يكونون أكثر رغبة من الإناث في الحصول على الامتيازات الاجتماعية؛ فالذكور هم المسئولون عن تامين الحياة الأسرية، وعليهم متطلبات مادية أكبر، كما يمكن عزو السبب في ذلك من خلال النظر إلى الفروق في عامل الثقة بالقدرات الأكاديمية، وذلك نتيجة لاختلاف تعامل الوالدين والمجتمع مع الجنسين، فالآباء يولون في مجتمعنا الذكور أهمية أكثر نسبيا من الإناث، مما يساعد الذكور على اكتساب خبرات حياتية أكثر مما يرفع من ثقتهم بأنفسهم ويعزز قدراتهم الأكاديمية، فالظروف الأسرية والاجتماعية والعادات والتقاليد والقيم التي تسود المجتمع، تساند وتقف بجانب الذكور أكثر من الإناث، وأن ما هو متاح للذكر لم يتح للأنثى، كما أن فرص الاحتكاك والاختلاط والمشاركة للذكر أكثر من الأنثى مما يجعل ثقة الذكور بالنفس أكثر من الإناث، فالإناث لا تتاح لهن الخبرات الثقافية والحضارية والأدبية التي تتاح للذكر، ويتمثل هذا بشكل خاص في هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة.

وقد إتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة تشان (Chan, 2003)، والتي أشارت إلى وجود أثر للنوع الاجتماعي على مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، حيث كان الذكور أقل قلقا، وأعلى في مفهوم الذات الأكاديمي، كما إتفقت مع نتائج دراسة (القرعان،1992) والتي أشارت إلى وجود فروق في مفهوم الذات

تعزى للجنس ولصالح الذكور، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (نوفل، 1998) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، أتفقت مع دراسة مايورين (Maurine, 1983) والتي أشارت إلى أن الذكور ذوي تقدير الذات المرتفع تحصيلهم أعلي ودال إحصائيا مقارنة بالإناث.

3.4 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالأتي:

1- وضع برامج إرشادية تساعد على رفع ثقة الطلاب بذواتهم وبقدراتهم، وتدعيمهم بين وقت وآخر، لمساعدتهم على التخفيف من قلق الامتحان وزيادة التحصيل.

2- أن تقوم الجهات المعنية بالأسرة، بعمل الندوات والورش المناسبة، لرفع مستوى وعي الأسر بالاهتمام بأبنائهم -وعلى وجه الخصوص الإناث- لرفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي.

3- إجراء دراسات مشابهة بحيث تكشف عن علاقة مفهوم الذات الأكاديمي، لدى مستويات دراسية أخرى، ومعرفة القدرة التنبؤية لمفهوم الذات لأكاديمي بمتغيرات أخرى تتعلق بالطلبة مثل السلوك العدواني والدافعية.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

ال ناجي، محمد(2002).دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة.**مجلة اتحاد الجامعات العربية لتربية وعلم النفس،** كلية التربية،جامعة دمشق،(1)(1)،9-44.

أبو رياش،حسن،والصافي ،عبد الحكيم،وعمور،اميمه،وشريف،سليم (2006).**الدافعية والذكاء الانفعالي** ،دار الفكر للنشر.

ابو زيتون ، موسى سليمان (1988) **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية بمدراس محافظة اربد** .رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك .اربد.

أبو زينه، فريد وزغل، إيمان (1984) **اثر كل من قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها وتزويد الطلبة بمعلومات عن هذا الترتيب على تحصيل طلبة لصف الثالث الإعدادي في مادة الرياضيات** ، رسالة ماجستير منشوره، جامعة اليرموك، اربد.

ابو صايمه ،عايده . (1995) . **القلق والتحصيل الدراسي**، عمان دار الفكر.

أبو صبحة، كايد (1974) . **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان**.رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنيه ، عمان.

ابو غزاله ، هيفاء شاكر (1978) **فعالية تقليل الحساسية التدريجي والاسترخاء العضلي في معالجة قلق الامتحان**،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعه الاردنيه، عمان.

ارتاجي، بلال احمد (1993) **اثر كل من نمط الشخصيه واسلوب التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي** .رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعه الاردنيه، عمان.

تركي، مصطفى احمد (1981) . قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة . **مجلة العلوم الاجتماعية** . جامعة الكويت، العدد الثالث ، السنه التاسعه. ص330-339.

توق،محي الدين ؛ الطحان،محمد خالد (1986). دراسة مقارنه لمفهوم الذات عند المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من تلاميذ المرحلة الثانوية، **حولية كلية التربية** ،1 (1) ، ص 5-44.

الحامد،محمد(1996).**التحصيل الدراسي:دراساته،نظرياته،واقعة العوامل المؤثرة فيه**.الرياض:دار الصوتية لنشر والتوزيع.

الحجازين، بشير ساهر ،(2002) . **تحري شكل العلاقه بين القلق ودافعية الانجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الاول الثانوي في مدارسة لواء القصر**،رسالة ماجستير غير منشوره ،جامعة مؤته.

حسين، محمد عطا (1985).مفهوم الذات وعلاقته بالكفايه في التحصيل والتخصص في المرحله الثانويه(علمي ادبي) .**رسالة الخليج** 5(10)253-282.

حمدان،محمد زياد(2002).**التدريس العيادي للحاجات التربوية:طريقة معاصرة لتعلم والتعليم وعلاج ضعف التحصيل**،عمان.

الحنفي ، عبد المنعم (1975) **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** (ط1) ، بيروت: دار العوده.

الخطيب، إبراهيم ؛ وعيد ، زهدي ؛ والنتشه، نعمان . (2003) . **التنشئة الاجتماعية للطفل**.عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

خير الله ،سيد (1981) **مفهوم الذات اسسسه النظرية والتطبيقية** ، دار النهضة العربية ، بيروت.

الداهري ، صالح حسن (2005) . **مبادئ الصحة النفسية**، عمان: دار وائل للنشر.

الداهري، صالح حسن (1999) **الشخصية والصحة النفسية**، اربد: مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية.

داود ،نسيمة ؛ وحمدي ، نزيه . (1997) . العلاقه بين مصادر الضغط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديه . **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 24 (1) ، 253 -263.

رعوف ، ابراهيم(1987).التحصيل الدراسي والعوامل المؤثره فيه،**مجلة التربية**.الدوحة،8(1)،52-53.

الرشيدي،بنيان بن دغش .(2004).**علاقة قلق الاختبار بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية** .رسالة جامعية غير منشورة ،جامعة الململك سعود ،الرياض.

رمضان ، رشيدة .(1998) . **افاق معاصرة في الصحة النفسية للإبناء**، القاهره: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الريحاني، سليمان (1985) اثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض الامتحان، **المجلة العربية للبحوث التربوية**،2(2)51_65.

زهران ، حامد. (1982) . **التوجيه والارشاد النفسي**. القاهرة : عالم الكتاب.

زهران، محمد حامد.(2000) .**الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسيه**،القاهره:عالم الكتاب.

الزيات، فتحي .(1998) .**الأسس البيولوجيه والنفسية للنشاط العقلي المعرفي** ، المعرفه والذاكره والابتكار . القاهرة: دار النشر للجامعات.

الصالح،مصلح(1996).**التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي (ط1)**.الرياض:دار الفيصل الثقافية.

صبره، محمد علي ،شريت،اشرف محمد .(2004) . **الصحة النفسيه والتوافق النفسي**،مصر: دار المعرفة الجامعة.

الطيب،محمد عبدالظاهر.(1988). دراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كلية جامعة طنطا،مجالات علم النفس،القاهرة، **الهيئه المصرية للكتاب**،العدد (6) ،ص 295-320.

عثمان،فاروق.(2001)**القلق وادارة الضغوط النفسية** .القاهر ،دار الفكر العربي.

عدس،محمد(1999).**تدني الانجاز المدرسي :اسبابة وعلاجـــه** _عمان .دار الفكـــر للنشر والتوزيع.

عريفج،سامي ومصلح ،خالد حسين .(1987).**في القياس والتقويم**.عمـــان:مطبعـــة رفيدي.

العيسوي،عبدالحمن .(1989). **علم النفس في المجال التربوي**، الاســـكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فكري ،جمال محمد (1990). القلق الرياضي لدى طلاب الصف الثـــاني الثـــانوي العلمي، **مجلة كلية التربية**،جامعة أسيوط ،2 (6) 648-678.

الفيصل ، محمد .(1992). **العلاقه بين الافكار اللاعقلانيـــه والتنشـــئه الوالديـــه ومفهوم الذات لدى كليات المجتمع فـــي الاردن**. رســـالة ماجســـتير ،غيـــر منشوره ،جامعة اليرموك،اربد:الاردن.

القرعان، عبدالجليل عبدالنبي .(1992) **قلق الاختبار ومفهوم الـــذات وعلاقتهمـــا بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي** ، رسالة ما جستير غير منشورة ، اربد : جامعة اليرموك.

القوصي ،عبد العزيز .(1973).**علم النفس اسسه وتطبيقاته** ،الطبعـــه الســـابعه ، مكتبة النهضه المصريه- القاهره.

الليل،محمد.(1997).علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدى الطـــلاب وطالبـــات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربثيـــة الســـعودية،**مجلـــة علـــم النفس**،42(7)،121-135.

النجداوي، حمود.(1991). **أثر دافع الانجاز ومفهوم الـــذات الأكـــاديمي وموقـــع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع بمدينة عمان**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

نوفل، مفيـــد.(1998). **مفهـــوم الـــذات الأكـــاديمي وتـــأثره بـــبعض المتغيـــرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في**

محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـــة النجـــاح الوطنيـــة، فلسطين.

الهنداوي ، علي ؛ والزغول ، رافع ،والبكور ، نائـــل .(2001) . الفـــروق بـــين الطلاب العداوانيين وغير العدوانيين في اسليب التنشءه الوالديـــه المدركـــة ومفهوم الذات الأكاديمي. **مجلة التربية وعلم النفس**، 5(74).76-104.

يعقوب ، ابراهيم (1982).مفهوم الذات في مررحلـــة المراهقـــة ، **مجلـــة ابحـــاث اليرموك** ، مجلد 8، العدد4، ص 45_76.

ب. المراجع الأجنبية

AL- omari,T .(1982) **Variables Effecting Achievement in English as foreign in the Jordanian** .Government school in Irbed .M.A.thesis Yarmok Uniersity.

Beavers, E.(1970). The effects of Certain anxiety producing techniques on achievement testing and motivations in high school Geometry classes .**Dissertation Abstract international university of Oklahoma**,(31),1065.

Bulbul ,R.(1981) The relations between self concept and academic achievement among Turkish elementary boys. **Dissertation Abstract International .41 (9)3947.A.**

Carter , R.; Williams, s., & silverman, w .(2008). Coqnitive and emotional facets of test anxiety in African American school student. **Coqnition and Emotion journal,** 22(3), 539-551.

Chan, P. H.(2003). **Self-concept and test anxiety of high and low academic achievers in Hong Kong secondary school**. From http://dspace.cityu.edu.hk/handle /2031 /3550. Vested in 20/3/2012

Culler ,R. And Holahan ,C. (1980) Test anxiety and academic performance **journal of Educational psychology** ,72 (1) 16-20.

Detlef, U., Sheng-Han, C., Maria, L. F., Silke, L. & Manuela, P.(2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. **British Journal of Educational Psychology,** 81(11): 161-177.

Doctoral dissertation. California university**. Dissertation**

Dusek ,J.(1980).The developmental of test anxiety in children in irwin sarason , test anxiety: **Theory Research and Application** ,hillsdale ,n,.eribuam

Freeman , c. (1986) The relationship between self concept and reading achievement of elementary ,junior and senior high student . **Dessertation Abstract International** ,47(4) 1136-A.

Gaudary ,E & Spielberger , C(1971) **Anxiety and Educational**

Herbert, w., M. & Alexander, Y.(2003). **A Reciprocal Effects Model of the Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement,** Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand November, MAR03755

Heymam,w . (1990) the self perception of a learning disadilities and its relationship to academic self concept and self esteem. **journal of learning disabilities**.23 (8),442-475.

Holthe ,1.(1980) The relations between self concept ,Significance partner support and academic achievement of adult female students ,**Dissertation Abstract International** ,47(2) 472-A.

Lagozzion, j. (2008). The prevalence of test anxiety in grade 3-6.

Lerner, J. (2003) **Learning disabilities theories, diagnosis, and teaching strategies**. (8Ed) Houghton Mifflin company boston . New York

Macenzi, z. (2007). Test stress amonqst Swedish students in science Exams **. journal of science Teachinq**, 1(2), 90-123.

Marsh , H. (1990). Casual ordering of academic self concept and academic achievement : Amultiwave , longitudinal panel analysis .**Journal of Educational Psychology** ,82 (4), 646-656.

Maurine D. P.(1983).Relationships Between Self-Esteem, Anxiety, and Achievement in Young Learning Disabled Students. **Journal of Learning Disabilities**, 16(1): 43-45.

McMoach, B .& Siegle , D. (2002) .The structure and function of academic self concept in gifted and general educational students geftedness and self – concept symposium . **American Educational Resesarch Association** . 25 (2), 1-15.

Meece, g(2001).test anxiety in elementary and secondary school student.**journal of educational psychology**,90(3),215-246.

Mohan, P., R. & Abebech, A.(2009). Recalled test anxiety in relation to achievement, in the context of general academic self-concept, study habits, parental involvement and socio-economic status among Grade 6 Ethiopian students. **International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, 37(3) :269-258.

Othman, N., Semarak, J. & Leng, K.(2011). The Relationship between Self-Concept, Intrinsic Motivation, Self-Determination and Academic Achievement among Chinese Primary School Students, **International Journal of Psychological Studies,** 3(1): 90-98.

Putwain, D . (2008). Test anxiety and GcsE performance: the Effect of Gender and socio- Economic Backqround . **Educational psycholoqy in practice**, 24 (4), 313-334.

Sanchez, F.,J & Roda, M.,D.(2003). Relationships Between Self-Concept and Academic Achievement in Primary Students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 1(1): 95-120.

Sarasan, i.g. & sarasan, b .r (1984) **abnormal psychology**:the problem of maladaptive,prentice – hall inc ,Englewood cliffs , new jerse.

Savicky .A. (1980) The relations between self concept and achievement grad placement ,Absences sex, Socioeconomic status and birth postion among nominated gifrred students. **Dessertation Abstract international, 41(5) 2616-A.**

Shavelson , R. J, & Bolus, R.(1982).Self-conept : The interplay theory and methods **,Journal of educational psychology** . 74(1),3-17.

sherman, brean f.& wither,david p.(2003). Mathematics anxiety and mathematics achievement**. Mathematics education research journal** ,15(2) , 138-150.

Smith,m.and white k (1974).the effect of item type on the conveyances of changing answers on nultiple-choice **test journan of educationan measurement.** 16,207-208

weiman,j. and others(1985)."personality and proplem soving:the nature of lndividaul differences in planning,scanning and vwrification,"personaltily and lndividual differences 6,(4).35-47.

West, (1976)."an investigation of childrens self concept vatiance in the elementary school grade one ,three and six **dissration abstracts international,37 (5),2616.a.**

Wilding, A. (2007). Relations between life difficulties, measures of workenq memory operation, and examination performance in a student sample. **Psycholoqical Reports**,1 (6), 15-66.

Williams, J.,E.(1992).Effects of Test Anxiety and Self-Concept on Performance across Curricular Areas. **The Eric Database** ED344903,PP54-58.

Zeleke, S . (2004). Self concept of students with learning disabilities and their normally achieving peers : a review . **European Journal of Special Needs Education** . 19(2),145-170.

ملحق (أ)

المقاييس في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

سوف يقوم الباحث بدراسة بعنوان (مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة الصف العاشرفي محافظة مادبا)بأشرف الدكتور فؤاد طلافحه لاستكمال منطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي0

وسيتم استخدام اداتين لأغراض الدراسه والاداه الاولى (مقياس مفهوم الذات الاكاديمي)ويتكون من 20عباره اما الاداه الثانيه (مقياس قلق الامتحان) ويتكون من 38عباره ويتم تطبيق الاداتين على طلبة الصف العاشر وذلك لرفع مستوى الذات الأكاديمي وضعف مستوى القلق عند الامتحان .

ونظرا لما تتمتعون به من خبره علميه فأن الباحث يأمل منكم التكرم لإبداء أراءاكم الموقرة في الحكم على مدى صلاحية هذه العبارات لهذه الدراسة من حيث:

1- انتماء العبارات وعدم انتماءها.
2- السلامة اللغوية وعدم مناسبيتها.
3- إضافة ما ترونه مناسبا.
4- حذف ما ترونه غير مناسب.
5- ابداء اي اقتراحات اخرى.

وسوف يكون لأرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير الأداء وإخراجها بالصورة المأهولة والذي يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

علما بأن مقياس مفهوم الذات الاكاديمي على النحو الاتي :

علما بأن مقياس قلق الامتحان على النحو الاتي :

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث

خليل حمد الرواحنه

مقياس قلق الامتحان

الرقم	الفقره	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1-	اشعر بالضيق عندما تطرح علي المعلمة سؤال لتتأكد من استفادتي.					
2-	اشعر بالقلق من ان اجتاز صفي الحالي الى الصف الذي يليه في نهاية العام.					
3-	اشعر بالتوتر عندما تطلب مني المعلمة الوقوف والقراءه بصوت مرتفع.					
4-	اخشى أن تطلب مني المعلمة الاجابه على الاسئله داخل الصف.					
5-	اثناء نومي احلم بالامتحانات.					
6-	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات.					
7-	لا استطيع النوم قبل الامتحان.					
8-	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما تطلب مني المعلمة الكتابة على اللوح أمام طالبات صفي .					
9-	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة اكثر من زميلاتي الطالبات.					
10	عندما اكون في البيت افكر في دروس الغد.					
11-	اذا تغيبت عن المدرسه نتيجة مرض اشعر بان ادائي سيكون اقل درجة من الطالبات الاخريات.					
12-	عندما افكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بأن ادائي في بعض الدروس سوف لايكون مقبولا.					
13-	اشعر بالغثيان والارتجاف او الدوار عندما تسأل المعلمة سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.					

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجهت المعلمة ألي سؤالا وأجبت عليه أجابه خاطئة.					
-15	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان.					
-16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.					
-17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.					
-18	اشعر أحيانا ان أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وأعددت نفسي له.					
-19	اشعر بان يدي التي اكتب بهاء أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء.					
-20	أخاف من الفشل في أدائي اذا ما علمت أن المعلمة ستعطيننا امتحانا.					
-21	أنسى كثيرا من المعلومات أثناء الامتحان.					
-22	اشعر بضيق اثناء الامتحان.					
-23	اشعر بالخوف الشديد اذا أخبرتنا المعلمة انها تريد ان تعطينا امتحانا.					
-24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان.					
-25	أخاف احيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة ان تجري لنا المعلمة امتحانا فجائيا.					
-26	اشعر بصداع شديد قبل الامتحان وأثنائه .					
-27	خوفي من الرسوب يعيق ادائي وتقدمي في الامتحان.					
-28	اشعر بالرعب عندما تعلن المعلمة					

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغة		ملاحظات
	عن الوقت الذي تبقى من الامتحان.					
29-	اشعر بالخوف لثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان.					
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
30-	أخاف ان لايكفي الوقت لأداء الامتحان					
31-	اشعر بالخوف قبل دخول قاعة الامتحان.					
32-	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات.					
33-	اشعر بعدم الارتياح إثناء تحدث الطالبات في الساحة عن امتحان قادم					
34-	أتعرق أثناء أداء الامتحان.					
35-	اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي للامتحان يومي.					
36-	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي قبل موعده بيوم.					
37-	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي.					
38-	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلمة وهي تعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.					

مقياس مفهوم الذات الاكاديمي

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
-1	أتابع الحصة الدراسية بسهولة .					
-2	يشرد تفكيري في الحصص المدرسية.					
-3	استطيع مساعدة زملائي في واجباتهم المدرسية.					
-4	أقوم بعمل واجباتي الدراسية دون تفكير.					
-5	إذا ثابرت واجتهدت في دراستي، فأنني استطيع الالتحاق في الجامعة.					
-6	أقوم بتركيز انتباهي الى المعلم أثناء الدرس.					
-7	اشعر أن زملائي في المدرسة أكثر ذكاء مني.					
-8	استعد وادرس للامتحان بجد ومثابرة.					
-9	يشعر المعلمون أنني ضعيف في قدراتي الدراسية.					
-10	اهتم بالقيام بواجباتي المدرسية.					
-11	أنسى ما تعلمت في المدرسة.					
-12	ابذل ما عندي من اجل النجاح في جميع المواد الدراسية.					
-13	اشعر بالخوف عندما يوجه المعلم سؤال لي.					
-14	اشعر برغبتي بترك المدرسة.					
-15	اشعر أن أدائي جيدا في معظم المواد الدراسية.					
-16	انتظر انتهاء الحصص الدراسية بشوق.					

17	اشــعر أن أدائـــي ضــعيفا فـــي الامتحانات.					
-18	لا استسلم بسهولة عندما أواجه ســؤالا صــعبا فـــي واجبـــاتي المدرسية.					
-19	أنجــز معظــم المــواد الدراســية بصورة أفضل من أصدقائي.					
-20	لست على استعداد لتقديم جهدا كبيرا في واجباتي المدرسية.					

ملحق (ب)

المقاييس في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس قلق لامتحان

اختي الطالبه......

اخي الطالب....

تتضمن هذه الاستبانه مجموعة من العبارات حول ما تفكر به او تشعر في مواقف معينه ، علما بأن مشاعر كل طالب تختلف عن مشاعر الأخر ، لذا فأنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، لان كل أجابه تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة.

أرجو ان أؤكد على ان المعلومات التي تجمع عن استجابتك لهذه الاستبانه ما هي إلا لإغراض دراسة الباحث فقط وسوف لا يطلع عليها احد غير الباحث .

اقرأ/اقرئي كل عبارة من العبارات وضع/ وضعي أشارة (x) في المكان الذي تشعر انه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية.

مثال

:

الرقم	العبارة	أوافق بشده	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1-	ادرس كل يوم بانتظام		x		

المعلومات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

المعدل الدراسي: ☐

الباحث

خليل حمد الرواحنة

مقياس قلق الامتحان

تتت

الرقم	الفقرة	أوافق بشده	أوافق	لا أوافق	لا أوافق يشده
1-	اشعر بالذيق عندما يطرح علي سذالا				
2-	اشعر بالقلق من اجتياز صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام.				
3-	اشعر بالتوتر عندما يطلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع.				
4-	أخشى أن يطلب مني المعلم الاجابه على الاسئله داخل الصف.				
5-	احلم بالامتحان أثناء النوم.				
6-	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات.				
7-	لا استطيع النوم قبل الامتحان.				
8-	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب مني المعلم الكتابة على اللوح أمام طلبة صفي .				
9-	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة اكثر من زملائي الطلبة.				
10	عندما اكون في البيت افكر في دروس الغد.				
11 -	اذا تغيبت عن المدرسه نتيجة مرض اشعر بان ادائي سيكون اقل درجة من الطلبة الاخرين.				
12 -	عندما افكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بأن ادائي في بعض الدروس سوف يكون غير مقبولا .				
13 -	اشعر بالغثيان والارتجاف او الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس.				

الرقم	الفقرة	أوافق بشده	أوافق	لا أوافق	لا أوافق يشده

[illegible]	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
14	اشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم ألي سؤالا وأجبت عليه أجابه خاطئة.				
-15	اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان.				
-16	اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان.				
-17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.				
-18	اشعر أحيانا ان أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وأعددت نفسي له.				
-19	اشعر بان يدي التي اكتب بهاء أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء.				
-20	أخاف من الفشل في أدائي اذا علمت أن المعلم سيعطينا امتحانا.				
-21	أنسى كثيرا من المعلومات أثناء الامتحان.				
-22	اشعر بضيق اثناء الامتحان.				
-23	اشعر بالخوف الشديد اذا أخبرنا المعلم انه يريد ان يعطينا امتحانا.				
-24	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان.				
-25	أخاف احيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة ان يجري لنا المعلم امتحانا فجائيا.				
-26	اشعر بصداع شديد قبل الامتحان وأثنائه .				
-27	خوفي من الرسوب يعيق ادائي وتقدمي في الامتحان.				
-28	اشعر بالرعب عندما يعلن المعلم عن الوقت الذي تبقى من الامتحان.				

-29	اشعر بالخوف لثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان.				
-30	أخاف ان لايكفي الوقت لأداء الامتحان				
-31	اشعر بالخوف قبل دخول قاعة الامتحان.				
-32	اشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات.				
-33	اشعر بعدم الارتياح إثناء تحدث الطلبة في الساحة عن امتحان قادم				
-34	أتعرق أثناء أداء الامتحان.				
-35	اشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي للامتحان يومي.				
-36	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي قبل موعده بيوم.				
-37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي.				
-38	اشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.				

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة........

يقوم الباحث بدراسة ميدانيه بعنوان مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة الصف العاشر ، استكمالا للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته.

ويهدف هذا المقياس الى معرفة تحديد مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديك ، ويتألف هذا المقياس الى معرفة وتجديد مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديك، ويتألف هذا المقياس من عدد من العبارات التي تصف كل موقف قد ينطبف عليك بدرجات متفاوتة او لا ينطبق مطلقا ، فيرجى قراءة كل عباره ووضع علامة (X) في العمود المناسب ، أمام العبارة التي تشير الى درجة موافقتك على مضمونها.

مثال:

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1-	أقوم بواجباتي المدرسية دائما			X		

ستستخدم نتائج استجابتك على هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بمنتهى السرية ، ولذلك يرجى ان تكون إجاباتك تعبيرا صادقا عن واقع مشاعرك واتجاهاتك في مل موقف تتضمنه كل غباره ، ولك من الباحث خالص الشكر والتقدير.

المعلومات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

المعدل الدراسي: ☐

الباحث

خليل حمد الرواحنه

مقياس مفهوم الذات الاكاديمي

ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1-	أتابع الحصة الدراسية بسهولة .					
2-	يشرد تفكيري في الحصص المدرسية.					
3-	استطيع مساعدة زملائي في واجباتهم المدرسية.					
4-	أقوم بعمل واجباتي الدراسية دون تفكير.					
5-	اعتقد أنني استطيع الالتحاق بالجامعة.					
6-	أقوم بتركيز انتباهي الى المعلم أثناء الدرس.					
7-	اشعر أن زملائي في المدرسة أكثر ذكاء مني.					
8-	استعد وادرس للامتحان بجد ومثابرة.					
9-	اشعر أن المعلمين ينظرون ألي على أنني طالب ضعيف					
10-	اهتم بالقيام بواجباتي المدرسية.					
11-	أنسى ما تعلمت في المدرسة.					
12-	ابذل ما عندي من اجل النجاح في جميع المواد الدراسية.					
13-	اشعر بالخوف عندما يوجه المعلم سؤال لي.					
14-	اشعر برغبتي بترك المدرسة.					
15-	اشعر أن أدائي جيدا في معظم المواد الدراسية.					
16-	انتظر انتهاء الحصص الدراسية بشوق.					
17	اشعر أن أدائي ضعيف في الامتحانات.					
18-	لا استسلم بسهولة عندما أواجه سؤالا صعبا في واجباتي المدرسية.					
19-	أنجز معظم المواد الدراسية بصورة أفضل من أصدقائي.					
20-	لست على استعداد لتقديم جهدا كبيرا في واجباتي المدرسية.					